

# **Psykologinen joustavuus ja suunnitelmallisen opiskelun taidot yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnin tukena**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Yleinen ja aikuiskasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma, 30op  
Marraskuu 2020

Ohjaajat: Auli Toom, Henna Asikainen,  
Nina Katajavuori

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		
Tekijä - Författare - Author Psykologinen joustavuus ja suunnitelmallisen opiskelun taidot yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnin tukena		
Työn nimi - Arbetets titel Title Psychological flexibility and organised studying as ways to enhance student well-being		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Auli Toom, Henna Asikainen, Nina Katajavuori	Aika - Datum - Month and year 11/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 61 s + 1 liite
Tiivistelmä - Referat – Abstract  <p>Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia heikentävän psyykkisen oireilun on todettu olevan yleistä ja lisääntymään päin. Hyvinvointiin vaikuttavien interventioiden tutkiminen ja kehittäminen on tärkeää, sillä haasteet opiskelijoiden hyvinvoinnissa vaikuttavat herkästi opintojen etenemiseen ja opintomestyykseen. Opiskeluaikana alkanut oireilu voi seurata myös työelämään, joten haasteiden ennaltaehkäisy on tärkeää myös opiskelijoiden myöhemmän työkyvyn ja hyvinvoinnin valossa. Psykologisen joustavuuden on havaittu olevan hyvinvointia monella tavalla edistävä tekijä, jota on mahdollista tukea hyväksymis- ja omistautumisterapian harjoitteisiin perustuvien interventioiden avulla. Lisää tutkimusta yliopistokontekstissa toteutetuista ja psykologisen joustavuuden tukemisen opiskelutaitojen harjaannuttamiseen tukevista interventioista tarvitaan.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia vaikutuksia psykologisen joustavuuden ja suunnitelmallisen opiskelun taitojen tukemiseen tähtäävällä verkkomuotoisella interventiolla on yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnille. Tutkimuskysymykset olivat: Millä tavoin opiskelijoiden psykologinen joustavuus, koettu hyvinvointi ja stressi, opiskeluun liittyvä uupumus sekä suunnitelmallisen opiskelun taidot ovat yhteydessä? Minkälaisia vaikutuksia interventiolla on edellä mainittuihin ja miten opiskelijoiden uupumusriski jakautuu tutkimuksen aluksi ja lopuksi?</p> <p>Koe-kontrolliasetelmalla toteutettuun interventiotutkimukseen osallistui 74 yliopisto-opiskelijaa (koe-ryhmä n=38, kontrolliryhmä n=36). Tutkimuksen aineisto koostui intervention aikana toteutetuista alku- ja loppukyselyistä. Muuttujien yhteyksiä analysoitiin korrelaatioilla ja intervention jälkeistä muutosta toistettujen mittausten t-testillä, toistettujen mittausten varianssianalyysillä (ANOVA) sekä frekvenssitaulukolla. Kohti parempaa opiskelua –kurssin hyvinvointi-intervention osallistuneiden koehenkilöiden psykologinen joustavuus, koettu hyvinvointi ja suunnitelmallisen opiskelun taidot lisääntyivät, kun taas koettu stressi ja opiskeluun liittyvä uupumus vastaavasti vähentyivät. Intervention vaikutuksiin liittyvät tulokset antavat viitteitä siitä, että yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointia on mahdollista tukea verkkointerventiolla yhdistämällä hyväksymis- ja omistautumisterapiaan perustuvat harjoitukset suunnitelmallisen opiskelun taitojen tukemiseen. Hyvinvointi-intervention aikaansaamista yksilötasoisista muutoksista sekä pitkäkestoisista vaikutuksista hyvinvoinnille ja uupumusriskille tarvitaan lisää tutkimusta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Psykologinen joustavuus, stressi, hyvinvointi, suunnitelmallinen opiskelu, yliopisto, interventio		
Keywords Psychological flexibility, stress, well-being, university, organised studying, intervention		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Kristiina Räihä		
Työn nimi - Arbetets titel Psychological flexibility and organised studying as ways to enhance student well-being		
Title Psykologinen joustavuus ja suunnitelmallisen opiskelun taidot yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnin tukena		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Auli Toom, Henna Asikainen, Nina Katajavuori	Aika - Datum - Month and year 11/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 61 pp + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Mental problems are an increasing challenge among university students. Research and development of interventions that aim to enhance well-being is important, because challenges in students' well-being easily effect the study progress and success. Mental problems and symptoms can also follow into working life, so the prevention of challenges is also important in the light of the students' later ability to work and be well.</p> <p>Psychological flexibility has been found to promote well-being in many ways. Several intervention studies have confirmed that psychological flexibility can also be promoted by using acceptance and commitment therapy's (ACT) methods.</p> <p>The purpose of the study was to determine the effects of an internet-based intervention on university students' well-being and study skills. The aim of the intervention was to enhance student's psychological flexibility and organised studying skills. The research questions were: How are psychological flexibility, well-being, experienced stress, study-related burnout and organised studying skills related to each other, what kind of effects does the intervention have on the above-mentioned scales and how is the burnout risk divided before and after intervention.</p> <p>74 university students participated in an intervention study conducted with an experimental control setting. Students' psychological flexibility, well-being, experiences of stress, study-related burnout and organised studying were measured with questionnaires. The data of this study consist of the questionnaires conducted at the beginning and end of the intervention. Connections between the variables were observed by correlations and the change by repeated measures t-test, repeated measures analysis of variance (ANOVA), and frequency table. The results showed that students' psychological flexibility, well-being, and organised learning skills increased as perceived stress and study-related burnout decreased. The effects of the intervention suggest that the well-being of university students can be supported by online intervention course combining ACT practices and study skills. More research is needed on the individual-level changes and the long-term effects of the intervention on well-being and study-related burnout.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Psykologinen joustavuus, stressi, hyvinvointi, suunnitelmallinen opiskelu, yliopisto, uupumus, interventio		
Keywords Psychological flexibility, stress, well-being, organised studying, university, burnout, intervention		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1 JOHDANTO .....	1
2 YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN HYVINVOINTI .....	4
2.1 Hyvinvointi käsitteenä .....	4
2.2 Psykologinen joustavuus .....	7
2.3 Opintoihin liittyvä stressi ja uupumus .....	14
2.4 Suunnitelmallisen opiskelun taidot .....	16
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	18
4 MENETELMÄ .....	19
4.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusjoukko .....	19
4.2 Mittarit .....	21
4.3 Aineiston analyysi .....	23
5 TULOKSET .....	26
5.1 Hyvinvointimuuttujien ja suunnitelmallisen opiskelun väliset yhteydet .....	26
5.2 Intervention vaikutukset hyvinvointiin ja suunnitelmallisen opiskelun taitoihin .....	28
5.2.1 Alku- ja loppumittausten väliset erot .....	28
5.2.2 Koe- ja kontrolliryhmän väliset erot .....	32
5.2.3 Opintoihin liittyvän uupumusriskin muutos .....	33
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI .....	34
7 POHDINTA .....	37
7.1 Tulosten tarkastelua aikaisempien tutkimusten valossa .....	37
7.2 Johtopäätökset .....	39
7.3 Eettisyyden arviointi .....	42
7.4 Jatkotutkimusehdotuksia .....	44
7.5 Käytännön kehittämissuhteita .....	45
LÄHTEET .....	47

## TAULUKOT

Taulukko 1 Opiskelijalla toteutettujen hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmiin pohjaavien interventiotutkimuksien tuloksia	12
Taulukko 2 Kohti parempaa opiskelua -kurssin sisältö	20
Taulukko 3 Muuttujien alku- ja loppumittausten minimi ja maksimiarvot, keskiarvot, keskihajonnat, vinous, huipukkuus sekä Cronbachin alfat	24
Taulukko 4 Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät	25
Taulukko 5 Hyvinvointimuuttujien ja uupumuksen osatekijöiden väliset korrelaatiot alkumittauksissa (N=74)	26
Taulukko 6. Koe- ja kontrolliryhmän alku- ja loppumittausten keskiarvot, keskihajonnat, toistettujen mittausten t-testi ja efektikoot (Cohenin <i>d</i> )	29
Taulukko 7 Toistettujen mittausten varianssianalyysin (ANOVA) tulokset	32
Taulukko 8 Uupumusriskin jakautuminen aineistossa (N=74) alku- ja loppumittauksissa	33

## KUVIOT

Kuva 1. Elämänlaadun nelikenttä Ruut Veenhovenin (2000) mukaan	7
Kuva 2 Psykologiseen joustavuuteen tähtäävät hyväksymis- ja omistautumisterpian prosessit ja niiden psykologiseen joustamattomuuteen liittyvät vastineet (Hayes 2006; 2013)	10
Kuva 3 Hyvinvointimuuttujien keskiarvot alku- ja loppumittauksissa, periodi 1 = koeryhmä, periodi 2= kontrolliryhmä	30
Kuva 4 Uupumuksen osatekijöiden keskiarvot alku- ja loppumittauksissa, periodi 1 = koeryhmä, periodi 2= kontrolliryhmä	31

## 1 Johdanto

Korkeakouluopiskelijoiden psyykkisen oireilun on havaittu olevan yleistä ja kasvava ongelma (Hunt & Eisenberg, 2010; Storrie, Ahern & Tuckett, 2010). Kunttu, Pesonen & Saari (2017) totesivat Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiölle vuonna 2016 toteuttamassaan tutkimuksessa alle 35-vuotiaista korkeakouluopiskelijoista kolmanneksen kokevan runsasta stressiä. Psyykkisiä oireita, kuten uniongelmia, keskittymisvaikeuksia, masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta, koki viikoittain yli neljännes vastaajista ja kohonneessa uupumusriskissä oli hieman yli 10 % opiskelijoista. Stressin hallintaan apua toivoi joka neljäs ja ajanhallintaan viidesosa opiskelijoista.

Opiskelijan hyvinvointia heikentävät tekijät vaikuttavat herkästi myös opiskelijan opiskelualmiuksiin (Kunttu, Pesonen & Saari, 2017) ja opinnoissa suoriutumiseen (Andrews & Wilding, 2004; Vaez & Laflamme, 2008). Haasteet hyvinvoinnissa, kuten opintoihin liittyvä uupumus (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009a) voivat hidastaa opinnoissa etenemistä ja lisätä opintojen keskeyttämisriskiä (Zivin, Eisenberg, Gollust & Golberstein, 2009).

Yliopisto on toimintaympäristö, jossa menestyminen edellyttää opiskelijalta itsesääätelyä ja kykyä itsenäiseen toimintaan (Hailikari & Parpala, 2014). Tiedonkäsittelyyn liittyvien valmiuksien lisäksi opiskelijoilta edellytetään kykyä ottaa vastuuta opintojen suunnittelusta sekä ajankäytön hallinnasta (Kunttu, Pesonen & Saari, 2017). Suunnitelmallisen opiskelun taidoissa ilmenevien haasteiden on todettu olevan yhteydessä opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteisiin (Asikainen & Katajavuori, 2019), altistavan opiskelijan stressille (Heikkilä, Lonka, Nieminen & Niemivirta, 2012) ja lisäävän opintoihin liittyvää uupumusriskiä (Asikainen, Salmela-Aro, Parpala & Katajavuori, 2020).

Kognitiivisten kykyjen sekä opintojen hallinnointiin liittyvien taitojen lisäksi korkeakouluopiskelu vaatii opiskelijoilta emotionaalisen itsesäätelyn taitoja. Tunteilla ja niiden säätelyllä on täten keskeinen merkityksensä opinnoissa menestymiselle (Schutz & Lanehart, 2002; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002) ja niiden merkitys on nousemassa kognitiivisen toimintakyvyn rinnalle opiskeluun keskeisesti vaikuttavana tutkimusteemana erilaisissa yhteyksissä koettujen ja akateemiseen toimintaan liittyvien tunteiden tutkimuksen myötä (Asikainen, Hailikari & Mattson, 2018; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Fiedler & Beier, 2014; Ketonen, Dietrich, Moeller, Salmela-Aro & Lonka, 2018).

Psykologinen joustavuus on hyväksymis- ja omistautumisterapian keskeisiä käsitteitä ja sillä viitataan yksilön kykyyn toimia erilaisissa tilanteissa tavoitteellisesti ja arvojensa mukaisesti negatiivisista ajatuksista ja tunteista huolimatta (Hayes, Luoma., Bond, Masuda, & Lillis 2006; Bond, Joda & Guenole ym., 2013). Psykologinen joustavuus on tekijä, jolla on todettu olevan keskeistä vaikutusta yksilöiden hyvinvoinnille ja tuottavuudelle lukuisissa yhteyksissä esimerkiksi työelämässä (Waters, Frude, Flaxman & Boyd, 2018; Bond ym., 2013; Bond ym., 2011) ja korkeakoulukontekstissa (Asikainen, Kaipainen & Katajavuori, 2019; Viskovich & Pakenham, 2018; Räsänen, Lappalainen, Muotka, Tolvonen & Lappalainen, 2016).

Hyväksymis- ja omistautumisterapian harjoituksiin perustuvien korkeakoulukonteksteissa toteutettujen interventoiden on havaittu vaikuttavan positiivisesti opiskelijoiden hyvinvointiin (Räsänen ym., 2016; Asikainen ym., 2019; Viskovich & Pakenham, 2018) ja soveltuvan hyvin ennaltaehkäiseviin ja laaja-alaisiin interventioihin (Biglan, Hayes, & Pistorello, 2008). Psykologisen joustavuuden on viimeaikaisissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä myös opiskelijoiden opintojen etenemistahtiin (Asikainen ym., 2018) sekä suunnitelmallisen opiskelun taitoihin (Asikainen, 2018).

Helsingin yliopiston WELLS – Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen opinnoissa –tutkimushankkeen tavoitteena on kehittää hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmiä hyödyntävä opintoihin integroitu interventio sekä tutkia hyvinvoinnin muutoksia sen seurauksena (WELLS, 2020). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty hankkeeseen liittyvän verkkoperustaisen Kohti parempaa opiskelua –kurssin kolmannesta toteutuksesta syksyllä 2019. Kohti parempaa opiskelua on pedagogisten yliopistonlehtorien Henna Asikaisen ja Nina Katajavuoren kehittämä yliopisto-opintoihin integroitu kurssi, jonka ensisijainen tutkimuksellinen tavoite on löytää keinoja yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseen psykologisen joustavuuden, stressin hallinnan ja suunnitelmallisen opiskelun taitojen tukemisen avulla.

Lisää ja tarkempaa tietoa tarvitaan siitä, miten psykologinen joustavuus on yhteydessä hyvinvointiin ja opiskelutaitoihin liittyviin tekijöihin ja kuinka psykologista joustavuutta voidaan tukea yliopistokontekstissa. Tutkimus vastaa psykologisen joustavuuden ja suunnitelmallisen opiskelun taidot yhdistävän verkkointervention vaikuttavuuteen liittyvään tiedon tarpeeseen havainnoimalla interventioryhmän muutoksia suhteessa kontrolliryhmään. Käsillä olevan kvantitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia yhteyksiä muuttujien välillä on, ja miten verkkointerventio vaikutti kurssille

osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden psykologiseen joustavuuteen, koettuun hyvinvointiin ja stressiin, opintoihin liittyvään uupumusriskiin sekä suunnitelmallisen opiskelun taitoihin. Intervention vaikutusten ja opintoihin liittyvän uupumusriskin muutosten tutkiminen on tärkeää yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen ja haasteiden ennaltaehkäisyyn liittyvien keinojen kehittämisen ja kohdentamisen näkökulmasta.



## 2 Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointi

Varhaisaikuisuus, johon suurimman osan yliopisto-opiskelijoista voidaan katsoa identifioituvan, on merkittävä kehityksellinen ajanjakso ihmisen elämässä (Salmela-Aro, Kiuru, Nurmi & Eerola, 2011). Varhaisaikuisuuteen ajoittuva psyykinen pahoinvointi voi vaikuttaa yksilön elämäntarinaa merkittäväällä tavalla. Opiskeluissa kohdatuilla haasteilla ja psyykkisellä oireilulla on tapana kumuloitua ja linkittyä opiskelijan elämän muihin haasteisiin, kuten vajeisiin sosiaalisessa hyvinvoinnissa ja toimeentulossa (Saari & Villa, 2016). Kyvyllä hyväksyä haastavia tunteita, hallita stressiä ja toimia arvojensa mukaisesti myös emotionaalisesti haastavissa tilanteissa voi olla iso merkityksensä yksilön kokonaishyvinvoinnille myös opiskeluelämän ulkopuolella.

### 2.1 Hyvinvointi käsitteenä

Hyvinvointi on laaja ja monitulkintainen käsite, jolle ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä tai yleispätevää määritelmää, vaan käytössä on useita usein kilpaileviakin tulkintoja siitä, mitä inhimillinen hyvinvointi on (McGillivray & Clarke, 2006). Veenhooven (2000) toteaa, että käsitteitä, kuten *hyvinvointi*, *elämänlaatu* ja joskus myös *terveys* käytetään usein kuvaamaan sitä, kuinka hyvin ihmiset voivat. Aikaisemmin myös käsitteiden *onnellisuus* ja *toimeentulo* (*welfare*) käyttäminen hyvinvoinnista keskusteltaessa oli tavallista (Veenhoven, 2000). Hyvinvoinnin sekä siihen linkittyvien laaja-alaisten käsitteiden käyttämistä ja tutkimista haastaa esimerkiksi se, että määritelmät poikkeavat toisistaan ja niitä käytetään monitulkintaisesti.

Maailman terveysjärjestö (World Health Organization, WHO) katsoo hyvinvoinnin käsitteen pitävän sisällään monia eri ulottuvuuksia ja osatekijöitä kuten terveyden, jonka katsotaan olevan sekä seurausta hyvinvoinnista, että siihen vaikuttava tekijä (World Health Organization, 2012). Terveys on WHO:n mukaan tila, jossa yksilö voi hyvin niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti (World Health Organization, 2006, s. 1). WHO:n mielen-terveyttä koskevan määritelmän mukaan mielenterveys puolestaan on oman potentiaalinsa tiedostamista, mahdollisuutta tuottavuuteen ja kykyä sietää normaaliin elämään kuuluvaa stressiä sekä osallistua yhteisönsä toimintaan (World Health Organization 2014).

Hyvinvointiin liittyvien osatekijöiden lisäksi hyvinvoinnin määrittelyä tehdään usein suun-  
naten tarkastelu erilaisiin hyvinvoinnin objektiivisiin määreisiin, kuten elintasoon tai yksi-  
lön subjektiiviseen hyvinvointiin (Allardt, 1993; Ryan & Deci 2001; Keyes 2006; World  
Health Organization, 2012; Schulte, 2015). Klassinen näkökulma subjektiiviseen hyvin-  
vointiin on jakaa se *hedonistiseen* ja *eudaimoniseen* näkökulmaan. Yksinkertaistettuna,  
hedonistinen hyvinvointi viittaa mielihyvään ja onnellisuuteen, eli hyvinvoinnin emotio-  
naaliseen puoleen, eudaimoninen hyvinvointi puolestaan inhimillisen potentiaalin ilmen-  
tämiseen (Ryan & Deci, 2001).

Hedonistisessa traditiossa hyvinvointia lähestytään yksilön tekemien kognitiivisten arvi-  
ointien ja kokemusten herättämien *emootioiden* kautta, kun taas eudaimoninen näkökö-  
kulma sisältää myös hyvinvoinnin *psykologisen* ja *sosiaalisen* ulottuvuuden (Keyes  
2006). Keyesin (2002) mukaan mielenterveyden voidaan katsoa olevan kukoistuksen  
(flourishing) ja kärsimyksen (languishing) jatkumo, joka ilmenee emotionaalisen, psyko-  
logisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin, eli subjektiivisen hyvinvoinnin eri osa-alueiden  
kautta. Dienerin (1984) hedonistista hyvinvointia edustavan määritelmän mukaan sub-  
jektiivinen hyvinvointi koostuu tyytyväisyydestä elämää, positiivisten kokemusten nega-  
tiiviset ylittävästä määrästä sekä onnellisuudesta. Elämäntyytyväisyyden arvioinnilla vii-  
tataan yksilön kokonaisvaltaista arviota elämästään, kun taas hyvinvoinnin *emotionaali-  
sella* osa-alueella viitataan kognitiivisten arvioiden synnyttämiin tunnevasteisiin. (Diener,  
1994.)

Eudaimonisesta näkökulmasta mielihyvä tai onnen kokemukset eivät ole aina välttä-  
mättä hyvinvointia edistäviä, joten esimerkiksi Ryan ja Deci (2001) esittävät, ettei *onnel-  
lisuutta* voida tästä syystä käyttää synonyyminä hyvinvoinnille. Hyvinvoinnin voidaan kat-  
soa sisältävän myös itseksi ja ihmisenä kasvamisen (Ryff & Singer, 2008) sekä toimin-  
nallisuuden tai toimintakykyisyyden (”being fully functioning”), ei niinkään pelkästään tar-  
vetyydytyksen näkökulman (Rogers, 1963, Ryan & Deci, 2001 mukaan). Ryff ja Singer  
(2008) tuovat esiin myös sen, että yksilöä ympäröivällä kontekstilla ja yksilön terveydellä  
on kriittisen tärkeä merkityksensä hyvinvoinnin mahdollisuuksille, jotka eivät täten ole  
yhdenvertaiset kaikille yksilöille.

Ryffin (1989) *psykologisen hyvinvoinnin* operationalisointiin pohjaavan teorian mukaan  
hyvinvoinnin kuusi osa-aluetta ovat autonomia, henkilökohtainen kasvu (personal  
growth), itsensä hyväksyminen (self-acceptance), elämän tarkoituksellisuus (purpose in  
life), hallinta (environmental mastery) ja myönteinen yhteys toisiin (positive relations with  
others) (Ryff & Singer, 2008). *Sosiaalisella* hyvinvoinnilla viitataan yksilön kykyyn toimia

ja hahmottaa itseään osana yhteisöään ja yhteiskuntaa sekä suhteessa läheisiinsä. Sosiaalisen hyvinvoinnin voidaan katsoa koostuvat sosiaalisesta hallinnan tunteesta (social coherence), hyväksytyksi tulemisesta (social acceptance), sosiaalisesta aktualisaatiosta (social actualization), osallistumisesta (social contribution) ja sosiaalisesta integraatiosta (social integration). (Keyes, 1998.)

Ryanin ja Decin (2000) eudaimoniseen näkökulmaan perustuvan itseohjautuvuusteorian (self-determination theory) näkökulmasta hyvinvoinnilla viitataan esimerkiksi yksilön elämäntyytyväisyyteen ja psykologiseen terveyteen. Itseohjautuvuusteoriassa hyvinvoinnin katsotaan olevan psyykkisen kasvun (sisäinen motivaatio) ja integriteetin (kulttuuri ja arvot) ohella seurausta psykologisten perustarpeiden, eli autonomian, kompetenssin ja yhteyden kokemisen täyttymisestä. Yksilölliset erot ja sosiaalinen konteksti, jotka tukevat näiden perustarpeiden täyttymistä edistävät myös sisäisesti motivoitunutta toimintaa, kun taas autonomiaa, kompetenssia ja yhteydentunnetta estävät tekijät heikentävät yksilön hyvinvointia, suoriutumista ja motivaatiota (Deci & Ryan, 2000). Itseohjautuvuusteorian näkökulma hyvinvointiin eroaa Ryffin ja Singerin (1998) niin ikään eudaimoniseen näkökulmaan pohjaavasta teoriasta siinä, että edellä mainittujen psykologisten perustarpeiden katsotaan ennen kaikkea *edistävän*, ei määrittelevän hyvinvointia (Ryan & Deci, 2001).

Veenhovenin (1984) subjektiivisen hyvinvoinnin määritelmässä korostuu yksilön tekemä arvio elämästään ja se kuinka tyydyttävänä hän tämän kokee: subjektiivinen hyvinvointi on hänen mukaansa täten *elämänlaadun* kokonaisvaltainen arvio (Veenhoven 1984, Dienerin 1994 mukaan). Veenhovenin (2000) elämänlaatua koskevassa teoriassa, hän määrittelee nelikentän (katso Kuva 1. s. 6) kautta ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä, mutta lisää tarkasteluun myös potentiaalisen ja aktuaalisen elämänlaadun, eli tekijät, jotka ovat joko mahdollisuuksia tai elämään liittyviä toteutuneita tekijöitä. Sisäisistä ja mahdollisista tekijöistä hän määrittelee *elämään liittyvien taitojen* (life-ability of the person) viittaavan muun muassa siihen, miten hyvin yksilö pärjää elämään liittyvien haasteiden kanssa, yksilön adaptiivista potentiaalia ja kykyä nauttia elämästään. Elämän sisäisistä ja toteutuneista tekijöistä *elämän mielekkyys* (appreciation of life) puolestaan viittaa subjektiiviseen hyvinvointiin, eli siihen miten yksilö itse kokee ja arvottaa elämänlaadunsa. Elämän mielekkyyden arvioinnissa yksilöt käyttävät Veenhovenin mukaan sekä intuitiivisia ja affektiivisia että kognitiivisia tapoja arvioida hyvinvointiaan.

	<b>Ulkoiset tekijät</b>	<b>Sisäiset tekijät</b>
<b>Mahdollisuudet</b>	Elinolosuhteet (Livability of environment)	Elämäntaidot (Life-ability of the person)
<b>Toteutuneet tekijät</b>	Elämän tarkoituksellisuus (Utility of life)	Elämän mielekkyys (Appreciation of life)

Kuva 1 Elämänlaadun nelikenttä Ruut Veenhovenin (2000) mukaan

Kuten edellä oleva kirjallisuuden tarkastelu osoittaa, hyvinvoinnin käsitettä voidaan lähestyä monesta eri suunnasta ja sen määrittelyjen painopisteet vaihtelevat riippuen yhteydestä, jossa määrittelyä tehdään. Tässä tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opintojen suhdetta lähestytään psyykkisten resurssien, kuten psykologisen joustavuuden, koetun hyvinvoinnin ja suunnitelmallisen opiskelun taitojen sekä koetun stressin ja opintoihin liittyvän uupumuksen kautta. Olennaisessa roolissa hyvinvoinnin ja sitä uhkaavien tekijöiden tarkastelussa on havainto: se, kuinka yksilö suhtautuu ajatuksiinsa ja tunteisiinsa vaikuttaa keskeisellä tavalla hänen psyykkiseen toimintakykyynsä (Bond ym., 2011; Korkeila, 2008).

## 2.2 Psykologinen joustavuus

Psykologisen joustavuuden käsitteellä viitataan yksilön kykyyn havainnoida ja hyväksyä kokemiaan ajatuksia ja tunteita, toimia tavoitteellisesti omien arvojensa mukaisesti sekä olla läsnä käsillä olevassa hetkessä (Hayes ym., 2006). Käsitteen tausta on hyväksymis- ja omistautumisterapiaksi (HOT) kutsutussa niin sanotun kolmannen aallon käyttäytymisterapioihin laskettavassa hoitomuodossa (Hayes, 2004; Hayes ym., 2006), jossa pyritään vähentämään jäykkiin ajatusmalleihin perustuvaa minäkäsitystä ja painottamaan käsillä olevaan hetkeen sitoutuvaa tietoista läsnäoloa (Hayes ym., 2013). Hyväksymis- ja omistautumisterapiassa tunteiden itsessään ei katsota olevan ongelmallisia, vaan ongelmia tuottaa se, että negatiivisia kokemuksia ja ajatuksia pidetään totuuksina, jonka jälkeen niitä vastaan taistellaan (Hayes, 2004). Lähestymistavassa ajatusten sisältöä olennaisempaa on se, miten ajatukset vaikuttavat yksilöiden toimintaan (Hayes ym., 2006).

*Psykologisella joustamattomuudella* viitataan yksilön taipumukseen perustaa toimintansa kokemiinsa psykologisiin reaktioihin arvoihinsa perustuvien tavoitteiden sijaan (Bond ym., 2011). Psykologisen joustamattomuuden taustalla on yksilön heikko kyky tai

epätarkoituksenmukainen tapa hallinnoida tilanteiden synnyttämiä ajatuksia ja tämän katsotaan johtavan psykologisiin ongelmiin (Hayes ym., 2006). Vastaavasti näihin taitoihin vaikuttamalla voidaan edistää yksilön psyykkistä hyvinvointia.

Hyväksymis- ja omistautumisterapiaa tähtää psykologisen joustavuuden lisääntymiseen hyödyntämällä tietoisuusharjoittelua sekä hyväksymiseen ja käyttäytymisen muuttamiseen tähtääviä prosesseja (Kuva 2, sivu 10) (Hayes, 2004; Hayes ym., 2006). Näitä prosesseja ovat *hyväksyminen* (acceptance), *eriyttäminen*, eli *defuusio* (defusion), *yhteys nykyhetkeen* (contact with the present moment), *tarkkailijaminä* (self as context), *arvot* (values) ja *omistautuminen teoille* (committed action). Prosessit ovat sekä toisiinsa liittyviä myös osittain päällekkäisiä (Hayes ym., 2006). Näiden seuraavaksi lyhyesti tarkasteltavien psykologiseen joustavuuteen tähtäävien prosessien sekä niille vastakkaisten psykologiseen joustamattomuuteen liittyvien prosessien katsotaan selittävän mielen hyvinvoinnin sekä psykologisten haasteiden kehittymistä (Hayes ym., 2013).

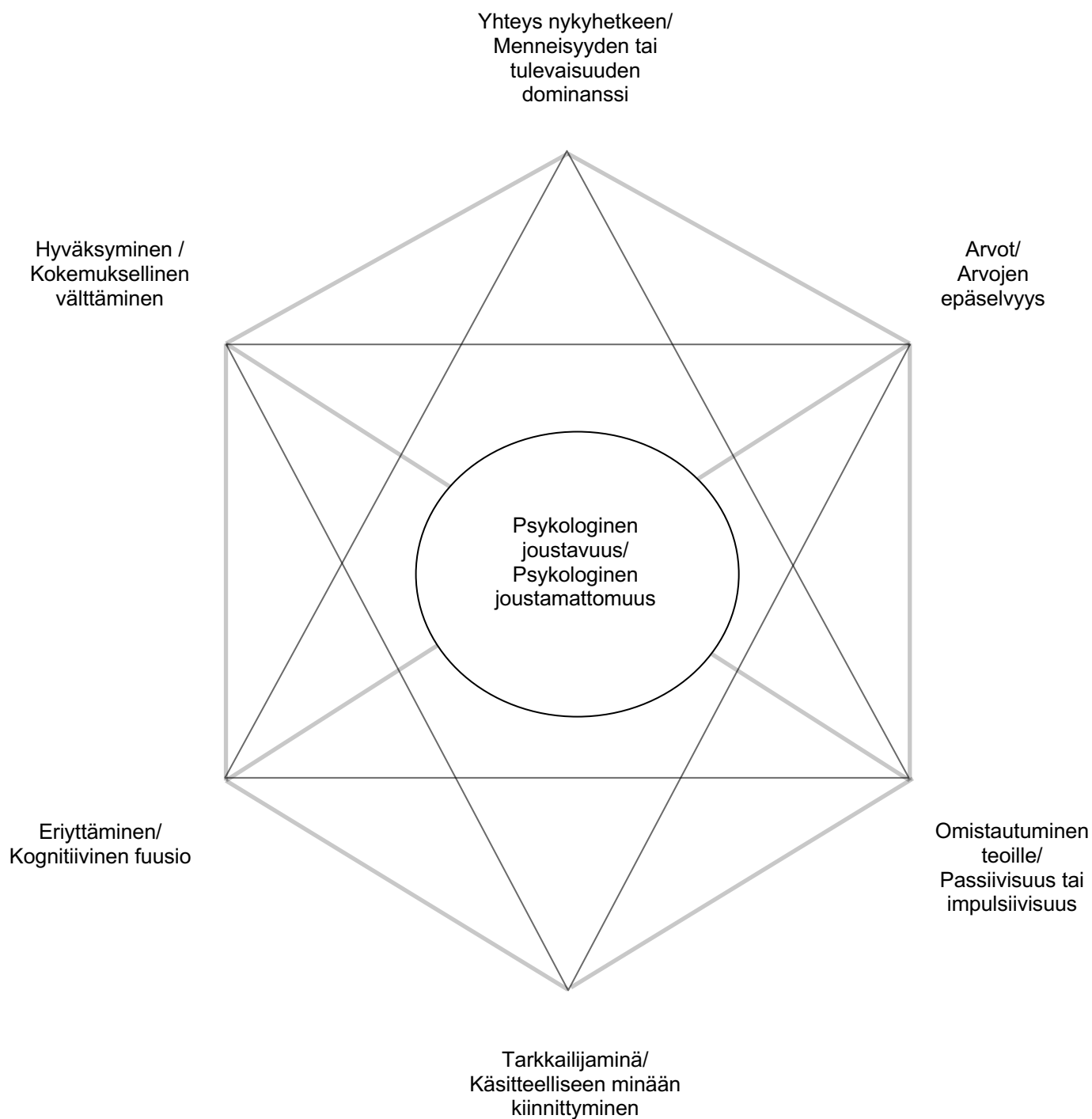
*Hyväksymisellä* viitataan yksilön kykyyn havainnoida ulkoisia ja sisäisiä kokemuksiaan tässä ja nyt, aktiivisesti ja tietoisesti. (Hayes ym., 2004; Hayes ym., 2006). Hyväksymisellä ei viitata jonkun asian sietämiseen, vaan ei-tuomitsevaan nykyhetken havainnointiin (Hayes, 2004). Hyväksymiselle vastakkaista prosessia kutsutaan *kokemukselliseksi välttelyksi*, jolla viitataan yksilön pyrkimykseen hallita epämiellyttävien kokemusten, ajatusten tai muistojen kokemisen intensiteettiä silloinkin, kun niiden välttäminen on epätarkoituksenmukaista tai ei-välttämätöntä (Hayes ym., 2006; Hayes ym., 2013; Hayes, Wilson, Gifford, Follette, & Strosahl, 1996). Kokemuksellinen välttely saattaa johtaa erilaisiin psyykkisen hyvinvoinnin ja terveyden ongelmiin (Wenzlaff & Wegner, 2000), kuten lisätä traumaattisten kokemusten vahingollisuutta, koettua stressiä ja päihteiden käytön riskiä (Chawla, & Ostafin, 2007). Voimakas negatiivisten tunteiden vältteleminen voi muun muassa etäännyttää yksilön myös positiivisista tunteista (Gross & John, 2003) ja estää merkityksellisiin toimintoihin osallistumista (Kashdan, Barrios, Forsyth, & Steger, 2006).

Hyväksyminen edellyttää yksilöltä ajatusten *defuusiot*a, eli *eriyttämistä*, jolla puolestaan viitataan kykyyn tehdä ero itsensä ja mielen sisällöstä (Hayes, 2004). Vastakkainen prosessi tälle on *fuusio*, jossa ongelmana on se, että ajatuksia ei hahmoteta ajatteluna, vaan todellisina ilmiöinä (Hayes ym., 2013). Eriyttäminen toisin sanoen mahdollistaa ymmärryksen siitä, että jos yksilö ajattelee olevansa arvoton, tämä ei tarkoita sitä, että hän todella olisi ja hän kykenee tekemään eron ajatustensa ja todellisuuden välille (Hayes, 2004). *Tarkkailijaminällä* viitataan minään kokemuksellisena sekä sanallisena ulottuvuuksena, joka ei ole yhtä yksilön kokemien kokemusten kanssa.

*Yhteys nykyhetkeen* merkitsee ei-tuomitsevaa yhteyttä psykologisiin ja ympäristön tapahtumiin niiden tapahtuessa, joka lisää käyttäytymisen joustavuutta ja sitoutumista arvoihin. (Hayes ym., 2006.) Jos käyttäytymistä ohjaavat jäykät tulkinnat itsestä, epämiellyttävien tunteiden välttely, menneisyyteen tai tulevaisuuteen liittyvien ajatusten dominanssi, yhteys nykyhetkeen heikkenee, eli yksilö alkaa elämään enemmän mielessään, kuin tässä ja nyt (Hayes ym., 2006). Opiskelijoille saattavat aiheuttaa huolia esimerkiksi akateeminen suoriutuminen, menestymispaineet ja valmistumisen jälkeiset uranäkymät (Beiter ym., 2015). Opintoihin liittyvä stressi saattaa täten olla peräisin paitsi käsillä olevan opiskeluun liittyvän toiminnan ja opiskelijan resurssien suhteesta, myös opiskelijan ajatuksista koskien edeltäviä kokemuksia tai tulevia tehtäviä ja niissä suoriutumista. Tähän viitataan hyväksymis- ja omistautumisterapiassa menneisyyttä tai tulevaa koskevien ajatusten dominanssina (Hayes ym., 2013). Psykologisen hyvinvoinnin kannalta olennaista on täten, kuinka opiskelija kykenee myös tietoiseen läsnäoloon. Hyväksymis- ja omistautumisterapian prosesseihin perustuvien interventtioiden avulla on saatu tuettua opiskelijoiden yhteyttä nykyhetkeen, eli tietoisuustaitoja (Frögeli ym., 2015; Räsänen ym., 2016),

Hyväksymis- ja omistautumisterapiassa hyväksyminen, eriyttäminen ja tietoinen läsnäolo eivät ole lopputuloksia itsessään, vaan ennemminkin raivaavat tietä *arvoihin sitoutuneelle toiminnalle* (Hayes ym., 2013). Arvot antavat toiminnalle suunnan ja niihin pohjaava toiminta heijastelee sitä, minkä yksilö kokee elämässään tärkeäksi (Hayes ym., 2006; Hayes ym., 2013). Teoille *omistautuminen* viittaa konkreettiseen toimintaan ja tavoitteisiin, joiden kautta yksilöt pyrkivät arvojaan vastaaviin tavoitteisiin. Esimerkiksi terveys voi olla yksilölle tärkeä arvo, joka konkretisoituu terveellisten elämäntapojen kautta. Terveys ei kuitenkaan ole mikään lopullinen tila, tai sitä ei voi koskaan suorittaa valmiiksi (Hayes ym., 2006).

Psykologisen joustavuuden on todettu lukuisissa tutkimuksissa olevan toimintakyvylle keskeinen tekijä, joka edistää kykyä sopeutua erilaisiin tilanteisiin ja voi ehkäistä erilaisen mielenterveyttä uhkaavien haasteiden kehittymistä (Kashdan & Rottenberg, 2010). Sen on havaittu olevan yhteydessä useisiin elämänlaatuun ja hyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin kuten masennukseen ja ahdistukseen (French, Golijani-Moghaddam & Schröder, 2017) sekä stressiin, kipuun ja työssä suoriutumiseen (Hayes ym., 2006).



Kuva 2 Psykologiseen joustavuuteen tähtäävät hyväksymis- ja omistautumisterpian prosessit ja niiden psykologiseen joustamattomuuteen liittyvät vastineet (Hayes 2006; 2013)

Vastaavasti *psykologisen joustamattomuuden* on todettu olevan yhteydessä lisääntyneeseen masennukseen, ahdistukseen, stressiin ja yleiseen psyykkiseen pahoinvointiin (Bond ym., 2011). Psykologisen joustavuuden on myös todettu vaikuttavan opintojen

etenemistahtiin (Asikainen ym., 2008), positiivisiin akateemisiin tunteisiin (Asikainen ym., 2008), opiskelijoiden vuorovaikutukseen toisten opiskelijoiden ja opettajien kanssa (Asikainen, 2008) sekä opiskelijoiden hyvinvointiin (Levin, Haeger, Pierce & Twohig, 2017).

Yksilön hyvinvoinnin kokonaisuuteen ja kokemukseen siitä vaikuttavat laajasti ja monisuuntaisesti lukuisat tekijät kuten ympäröivä elintaso (Allardt, 1993) terveys (Ryff & Singer, 2008) ja persoonallisuus (DeNeve, 1999). Psykologinen joustavuus on hyvinvointiin vaikuttavista yksilöllisistä tekijöistä merkittävä yliopistokontekstissa, sillä se on taito, jota on mahdollista kehittää. Myös se, että hyväksymis- ja omistautumisterapian keskiössä on yksilöiden kyky toimia tavoitteellisesti arvojensa mukaisesti, eivätkä esimerkiksi psyykkiset oireet, tekee hyväksymis- ja omistautumisterapiasta erityisen soveltuvan yliopistokontekstiin (Hayes, Pistorello, & Levin, 2012).

Hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmiin pohjaavien interventioden vaikutuksia korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnille on tutkittu erilaisilla asetelmilla, kuten esimerkiksi verkkoperustaisesti (Levin ym. 2020), ryhmätapaamisten muodossa (Frögeli ym., 2015), yhdistäen verkkoperustainen interventio tapaamisiin (Asikainen ym. 2019a; Räsänen ym., 2016) ja self-help-muodossa (Muto ym., 2011). Interventioden positiivisten vaikutusten on havaittu olevan ovat hyvin moninaisia ulottuen yleisestä psykologisesta hyvinvoinnista opiskeluun liittyviin tekijöihin (Taulukko 1. sivu 13).

Opiskelijoilla toteutettujen hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmiin perustuvien interventioden on todettu lisänneen opiskelijoiden itsetuntoa (Räsänen ym., 2016; Wang, Zhou, Yu, Ran, Liu, & Chen, 2017), hyvinvointia (Asikainen, Kaipainen & Katajavuori, 2019; Räsänen ym. 2016; Viskovich & Pakenham, 2018), minäpystyvyyttä ja ammatillista pystyvyyden tunnetta (Stafford-Brown & Pakenham, 2012), itsemyötätuntoa sekä elämäntyytyväisyyttä (Räsänen ym., 2016; Viskovich & Pakenham, 2018).

Psykologisen joustamattomuuden on havaittu olevan transdiagnostinen ilmiö, eli useisiin psyykkisiin oireisiin vaikuttava tekijä (Hayes ym., 2006.; Levin ym., 2014b), jonka johdosta siihen vaikuttamalla, voidaan mahdollisesti vaikuttaa useampaan usein yhdessä ilmenevään hyvinvointia heikentävään tekijään, kuten masennukseen ja ahdistuneisuuteen (Wolitzky-Taylor, Arch, Rosenfield, & Craske, 2012). Hyväksymis- ja omistautumisterapiainterventioihin osallistumisen on havaittu vähentäneen opiskelijoiden kokemaa yleistä psyykkistä kuormitusta (Levin ym., 2017; Levin ym., 2020; Stafford-Brown & Pakenham, 2012;) ahdistusta (Grégoire ym., 2018; Levin ym., 2017; Viskovich & Pakenham, 2018) sekä masennusoireita (Grégoire ym., 2018; Levin, Pistorello, Seeley & Hayes,



2014; Levin ym. 2017; Muto, Hayes & Jeffcoat, 2011; Räsänen ym., 2016; Viskovich & Pakenham, 2018). Heidän kokemansa stressi on vähentynyt (Frögéli, Djordjevic, Rudman, Livheim & Gustavsson, 2015; Grégoire ym., 2018; Levin ym., 2017; Muto ym., 2011; Viskovich & Pakenham, 2018) ja stressinhallinnan valmiudet ovat parantuneet (Asikainen ym., 2019; Pakenham & Stafford-Brown 2013). Interventioilla on myös saatu vähennettyä opiskelijoiden uupumusoireita (Frögéli, Djordjevic, Rudman, Livheim & Gustavsson, 2015).

Hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmiin pohjanneiden interventioiden opiskeleluun liittyviä positiivisia vaikutuksia ovat olleet muun muassa kouluinnon lisääntyminen (Gregoire ym., 2018) sekä opintoihin liittyvien huolien (Levin ym., 2017), akateemisen prokrastinaation (Wang ym., 2017) ja opiskeltavaan alaan liittyvän epävarmuuden väheneminen (Stafford-Brown & Pakenham, 2012).

**Taulukko 1** Opiskelijalla toteutettujen hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmiin pohjaavien interventiotutkimuksien tuloksia

Tutkimus	Koehenkilöt	Interventio	Mittarit	Keskeinen tulos
<b>Asikainen ym., 2019</b>	N = 46, suomalaisia yliopisto-opiskelijoita (farmasia)	Pilottitutkimus, verkkointerventio ja 2 tapaamista (HOT-harjoitukset ja opiskelutaidot). Intervention kesto 7 viikkoa.	Hyvinvointi (GORE-OM), psykologinen joustavuus, (muokattu WAAQ) stressi (PSS) ja opiskelutaidot (Organised studying scale), avoimet kysymykset.	Hyvinvoinnin lisääntyminen ja stressinhallinnan valmiuksien parantaminen
<b>Frögeli ym., 2015</b>	N = 113, ruotsalaisia hoitajaopiskelijoita	Ryhmätapaamiset, 6 x 2 tuntia. Koe-kontrolliasetelma, intervention kesto 6 viikkoa.	HOT-prosessit (AFQ-Y, MAAS), stressi (PSS), uupumus( BO/ Scale of Work Engagement and Burn-out)	Tietoisuustaidot lisääntyivät, kokemuksellinen välttely, stressi ja uupumusoireet vähentyivät.
<b>Grégoire ym., 2018</b>	N = 144, kanadalaisia yliopisto-opiskelijoita	Workshop-työskentely ja itsenäiset HOT-harjoitukset, koe-kontrolliasetelma, intervention kesto 4 viikkoa.	HOT-prosessit (FFMQ, MEAQ), mielenterveys (PSM-9, GAD-7, PHQ-9), hyvinvointi (WBMMS), kouluinto (AES).	Psykologinen joustavuus ja kouluinto lisääntyivät, stressi, masennus ja ahdistus vähenivät.
<b>Levin ym. 2014</b>	N = 79, yhdysvaltalaisia collegeopiskelijoita	Verkkointervention pilottitutkimus, koe-kontrolliasetelma. Kesto 3 viikkoa.	HOT-prosesseihin liittyvä tietoisuus (ACT knowledge questionnaire), ahdistus, masennus ja stressi (DASS), psykologinen joustamattomuus (AAQ-II), arvot (PVQ).	Masennus ja ahdistusoireet vähenevät.
<b>Levin ym. 2016</b>	N = 234, yhdysvaltalaisia collegeopiskelijoita	Verkkointervention pilottitutkimus. Koe-kontrolliasetelma, kesto 3 viikkoa.	Psyykinen hyvinvointi (DASS, MHC-SF), HOT-prosessit (AFQ-Y, PVQ FFMQ, ACT-knowledge questionnaire)	HOT-interventiolla ei havaittu merkitseviä vaikutuksia verrattuna kontrolliryhmän tuloksiin.

<b>Levin ym. 2017</b>	N = 79, yhdysvaltalaisia collegeopiskelijoita	Verkkointerventio, koe-kontrolliasetelma. Intervention kesto 4 viikkoa.	HOT-prosessit (AAQ-II, CFQ, VQ, PHLMS), psyykkiset oireet (CCAPS-34), mielen-terveys (MHC-SF),	Interventio vähensi psyykkistä kokonaiskuormitusta, ahdistusta, sosiaalista ahdistusta, masennusta, akateemisia huolia ja lisäsi osallistuneiden henkilöiden positiivista mielen-terveyttä.
<b>Levin ym. 2020</b>	N = 181, yhdysvaltalaisia college-opiskelijoita, joilla todettu psyykkistä oireilua (elevated psychological distress)	Verkkointerventio. Neljä ryhmää, joista yksi kontrolliryhmä. Ohjaus verkossa ja osassa puhelimitse. Intervention kesto 6 viikkoa.	HOT-prosessit (AAQ-II, CFQ, PHLMS, VQ, CAQ), psyykkiset oireet (CCAPS), hyvinvointi (MHC-SF).	Kaikki kolme interventioryhmää paransivat osallistujien psyykkistä hyvinvointia.
<b>Muto, Hayes &amp; Jeffcoat, 2011</b>	N = 70, japanilaisia yliopisto-opiskelijoita (vaihto-oppilaina yhdysvalloissa)	Self-help kirja (HOT). Intervention kesto 2 kuukautta	Yleinen mielen-terveys (GHQ), masennus, ahdistus, stressi (DASS), psykologinen joustavuus (AAQ).	Opiskelijoiden mielen-terveys parani ja psykologinen joustavuus lisääntyi.
<b>Stafford-Brown &amp; Pakenham, 2012</b>	N = 56, australialaisia yliopisto-opiskelijoita (psykologia)	HOT ryhmätoteutus (3 h sessiot 1 x vko). Intervention kesto 4 viikkoa.	HOT-prosessit (AAQ, FFMQ, WBSI, VLQ), Ammatillinen stressi (MHPSS), psyykkinen kuormitus (GHQ-28), ammatillinen pystyvyyden tunne (SWLS), itsemyötätunto (Self Compassion Scale), terapeutin suhde (WAI-SR).	Ammatillinen stressi ja psyykkinen kuormitus vähenivät, pystyvyyden tunne ja itsemyötätunto lisääntyivät.
<b>Räsänen ym., 2016</b>	N = 68, suomalaisia yliopisto-opiskelijoita	Verkkovälitteinen interventio + tapaamiset. Koe-kontrolliasetelma- Intervention kesto 5 viikkoa + 12 kk seuranta.	Psykologinen hyvinvointi (MHC-SF), koettu stressi (PSS-10), masennus (BDI-II), ahdistus (DASS-21) ja elämäntyytyväisyys (Finnish Descriptive Visual Rating Scale).	Hyvinvoinnin, elämäntyytyväisyyden ja tietoisuustaitojen lisääntyminen, stressin ja masennuksen väheneminen. Vaikutukset pysyivät myös 12 kk seurannassa.
<b>Viskovich &amp; Pakenham, 2018</b>	N = 130, australialaisia yliopisto-opiskelijoita	Verkkointerventio, jossa kolme eri interventioryhmää. Intervention kesto 4 viikkoa.	HOT-prosessit (AAQ-II, CFQ, PVQ-II, ELS, MAAS), masennus, ahdistus, stressi (DASS-21), hyvinvointi (MHC-SF), itsemyötätunto (SCS-SF), päihdekyselyt (DDQ-R, The Daily Drug Taking Questionnaire) ja elämäntyytyväisyys (SWLS).	Interventioon osallistuneiden masennus, ahdistus ja stressi vähenivät, hyvinvointi, itsemyötätunto ja elämäntyytyväisyys lisääntyivät.
<b>Wang ym., 2017</b>	N = 60, kiinalaisia yliopisto-opiskelijoita	Intervention kesto 8 viikkoa. 2 interventioryhmää (ryhmätapaamiset) (HOT/ kognitiivinen käyttäytymisterapia),	Akateeminen prokrastinaatio (APS; NEO-PI-R), ajanhallinta (ATMD), itsetunto (RSES), tunteet (Chinese Positive and Negative Affect Scale).	HOT vähensi opiskelijoiden prokrastinaatiota ja neuroottisuutta merkittävästi (kognitiivinen käyttäytymisterapia ei), itsetunto lisääntyi kummassakin ryhmässä merkittävästi tavalla.

## 2.3 Opintoihin liittyvä stressi ja uupumus

Se mitä stressillä tarkoitetaan, riippuu edellä käsitellyn hyvinvoinnin käsitteen tavoin näkökulmasta, josta määrittelyä tehdään. Yhteistä stressin lukuisille määritelmille on se, että sen katsotaan olevan prosessi, jossa ympäristön vaateet ylittävät organismin sopeutumiskyvyn (Cohen, Kessler & Underwood-Gordon, 1997). Stressi johtaa psykologisiin ja fysiologisiin muutoksiin, jotka koetaan epämiellyttäväksi (Kim & Diamond, 2002) ja jotka voivat altistaa sairauksille (Cohen, Kessler & Underwood-Gordon, 1997). On myös esitetty, että koettu stressi heikentää psykologista hyvinvointia, joka toimii välittävänä tekijänä koetun terveyden heikkenemiselle (Teh, Archer, Chang & Chen, 2013).

Stressin kokemiseen ja sen fysiologisiin seurauksiin vaikuttaa merkitsevällä tavalla yksilön tekemä kognitiivinen arvio stressaavien tekijöiden merkityksestä hyvinvoinnille (Lazarus & Folkman, 1984) sekä siitä, kuinka hän kykenee kontrolloimaan ja vaikuttamaan näihin (Lazarus & Folkman, 1984; Kim & Diamond, 2002). Koetulle stressille olennaista on täten paitsi yksilön resurssien ja ympäristön vaateiden suhde myös yksilön tekemä kognitiivinen arvio, kokemus omista resursseistaan ja emotionaalinen suhde stressaavaksi koettuun tapahtumaan. Stressin kokemisen psykologisen taustan voi siis esittää olevan samankaltainen, kuin edellä käsitellyt subjektiiviseen hyvinvointiin liittyvät kognitiiviset ja emotionaaliset arvioinnit (Diener, 1994).

Työuupumus tai loppuun palaminen (burnout) on seurausta psyykkisten voimavarojen ehtymisestä pitkittyneessä emotionaalisesti kuormittavassa stressitilanteessa (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002). Korkeakouluopiskelijoiden opiskelu-uupumus on pitkittyneeseen opintostressiin liittyvä oireyhtymä (Salmela-Aro, 2009). Salmela-Aro, Leskinen ja Nurmi (2009) määrittelevät opiskelu-uupumuksen muodostuvan kolmesta osatekijästä: *ekshaustio*, *kyynisyys* ja opiskelijan *riittämättömyyden tunne*. Määritelmä pohjaa alun perin Schaufelin ynnä muiden (2002) uupumusta koskeviin havaintoihin.

*Ekshaustio*, eli uupumusasteinen väsymys on uupumuksen tunnetuin piirre ja sillä viitataan krooniseen uupumukseen ja voimakkaaseen tehtäviin liittyvään emotionaaliseen rasituksen tuntuun. Tehtäviin liittyvä *kyynisyyden* lisääntyminen ilmenee työn merkityksellisuuden ja sen kiinnostavana kokemisen vähentymisensä. (Maslach ym., 2001; Salmela-Aro ym., 2009) Uupumuksen osatekijöistä viimeinen, eli *riittämättömyyden tunne*

viittaa kompetenssin ja aikaansaavuuden koettuun heikentymiseen (Maslach ym., 2001; Salmela-Aro ym., 2009). Riittämättömyyden kokemuksen katsotaan olevan uupumusprosessin viimeinen vaihe, jossa syvästi uupunut opiskelija kadottaa omanarvontuntonsa ja kokee voimakasta riittämättömyyttä; uupumusasteiden väsymyksen ja kyynistymisen haitalliset vaikutukset ulottuvat täten merkittävästi opiskelijan kokemukseen itsestään (Salmela-Aro, 2009).

Riittämättömyyden tunteen suhde ekshaustioon ja kyynistymiseen on monisuuntainen, eli se voi olla sekä seurausta uupumisesta että pahentaa sitä (Maslach ym., 2001). Opiskelijan kokiessa, ettei hän kykene tekemään tarpeeksi opiskeluun liittyvä itsetunto alkaa laskea ja hän kokee itsensä tehottomaksi. Kokiessaan kovaa ja pitkittynyttä väsymystä opiskelija suojaa itseään suhtautumalla opintoihin niiden arvoa vähentäen. (Salmela-Aro 2009). Uupumukseen liittyvä kyynistyminen on seurausta tunteiden etäännyttämisestä, jolla pyritään reagoimaan emotionaalisesti kuormittavaan tilanteeseen (Maslach ym., 2001). Kyseessä on välttämisyprosessi, jonka avulla opiskelija pyrkii selviämään resurssinsa ylittävistä vaatimuksista, mutta joka samalla vähentää opiskeluun liittyvää merkitystä ja siitä saatavia positiivisia tunteita (Salmela-Aro, 2009). Uupumukseen liittyvä tunteiden etäännyttäminen vähentää toiminnan mielekkyyttä ja saavutusten tyydyttävyyttä (Maslach ym., 2001), joka edelleen johtaa opintoihin liittyvään riittämättömyyden tunteeseen ja opinnoissa suoriutumisen laskemiseen (Salmela-Aro, 2009). Prosessin voi rinnastaa edellä käsiteltyyn kokemukselliseen välttelyyn (Hayes ym., 1996), joka voi edelleen johtaa stressin lisääntymiseen (Chawla, & Ostafin, 2007) ja estää yksilölle merkityksellisiin toimintoihin osallistumista (Kashdan ym., 2006).

Uupumuksen prosessimaisuuteen liittyviä havaintoja vahvistavat niin ikään Hätisen, Mäkkikankaan, Kinnusen ja Pekkosen (2013) tutkimustulokset siitä, kuinka työuupumuksesta kuntoutuminen liittyi positiivisiin muutoksiin uupumuksen osatekijöistä erityisesti ekshaustiossa. Niiden työntekijöiden, joiden kohdalla kuntoutumista uupumuksesta ei tapahtunut todettiin turvautuvan välttämisorientoituneeseen strategiaan. Bauernhofer ynnä muiden (2018) toteuttamassa uupumuksen alatyyppejä selvittäneessä tutkimuksessa havaittiin, että ekshaustioon painottuva uupumuksen alatyyppejä oli kolmesta uupumuksen alatyypistä lievin.

On todettu, että mitä enemmän masennusoireita opiskelijoilla todetaan, sitä enemmän uupumiseen liittyviä oireita heillä myös ilmenee (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009). Koululaisten masennus- ja uupumisoireita tutkittaessa havaittiin, että uupumisoireet edelsivät masennusoireiden ilmenemistä - ei toisin päin (Salmela-Aro, Savolainen

& Holopainen, 2009). Opintoihin liittyvä uupumus voi vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin ja suoriutumiseen pitkäkestoisesti heikentäessään opinnoissa menestymistä (Salmela-Aro ym., 2009) sekä opiskeluun liittyviä pyrkimyksiä (Salmela-Aro & Upadaya, 2017). Opiskeluun liittyvän uupumuksen oireiden on havaittu lisääntyvän opintojen edetessä (Salmela-Aro & Read, 2017), joten uupumisriskin tunnistaminen ja siihen vaikuttaminen ovat merkitsevässä roolissa korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia edistettäessä ja myöhempiä haasteita ennaltaehkäistäessä.

## 2.4 Suunnitelmallisen opiskelun taidot

Kuten edellä on todettu, yksilön tekemät kognitiiviset ja emotionaaliset arvioinnit tilanteista ja niiden synnyttämistä ajatuksista liittyvät psykologisen joustavuuteen, koettuun stressiin ja opintoihin liittyvään uupumusriskiin keskeisellä tavalla. Kognitiivisten arvioinnin lisäksi myös kognitiiviset taidot, kuten opiskelutoiminnan hallinnointiin liittyvät taidot, vaikuttavat hyvinvoivan opiskelun mahdollisuuksiin: haasteet opiskeluprosessien ja opintosisältöjen kokonaisuuksien hallinnassa voivat johtaa opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteisiin (Asikainen & Katajavuori, 2019).

Suunnitelmallisen opiskelun (organised studying) taidoilla viitataan opiskelijan, *itsesääteilykykyyn ajanhallintataitoihin sekä kykyyn hallinnoida opiskeluun liittyvien tehtävien suorittamista* (Entwistle & Peterson, 2004; Entwistle & McCune, 2004). Itsesääteilykyvyn käsitteelle ei ole olemassa vain yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää, mutta sillä viitataan tavallisesti taitoon säädellä emotioitaan, käyttäytymistään sekä kognitiotaan, eli suunnata tarkkaavaisuutensa, kontrolloida impulssejaan ja ohjata toimintaansa tietoisesti (McClelland ym., 2018, s. 278-280). Itsesääteilyllä on keskeinen merkityksensä yksilön valmiuksille opiskella menestyksekkäästi (Pintrich & Zusho, 2002) ja se vaikuttaa terveyden ja hyvinvoinnin kehittymiseen liittyviin tekijöihin läpi yksilön elämänkaaren (McClelland ym., 2018, s. 275).

Ajanhallinnan taidoilla on lukuisissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä muun muassa koettuun stressiin (Claessens ym., 2007) ja heikon opiskeluun liittyvän sääteilykyvyn on havaittu olevan yhteydessä opintoihin liittyvän uupumukseen osatekijöistä ek-shaustioon sekä opiskelumotivaation heikentymiseen (Heikkilä, Lonka, Nieminen & Niemivirta, 2012). Prokrastinaatiolla viitataan yksilön taipumukseen lykätä tai käyttää liian vähän aikaa tärkeiden tehtävien loppuun saattamiseen (Lay, 1986), vaikka

viivästyttäminen aiheuttaisi epämiellyttäviä tunteita (Solomon & Rothblum, 1984) ja enemmän haittaa, kuin tehtävän loppuun saattaminen (Steel, 2007). Prokrastinaatioon liittyvissä interventiotutkimuksissa on havaittu, että sekä ajanhallinnan harjoittelulla (Glick & Orsillo, 2014; Häfner, Oberst & Stock, 2014) että hyväksymis- ja omistautumisterapian harjoituksiin perustuvilla harjoituksilla (Glick & Orsillo, 2014; Wang ym., 2017) on saatu vähennettyä opiskelijoiden prokrastinaatiota.

Kyky opiskella suunnitelmallisesti on taito, joka liittyy strategisen oppimisen lähestymistapaan. Strateginen oppiminen on syvä- ja pintasuuntautuneen oppimisen ohella keskeisiä oppimiseen ja opiskeluun liittyviä lähestymistapoja. Lähestymistavan taustalla on opiskelijan halu suoriutua hyvin sekä saavuttaa omia tavoitteitaan. Suunnitelmalliseen opiskeluun liittyy myös opiskelijan kyky hahmottaa tehtävään liittyviä kontekstuaaliset vaatimukset, työskentelyn tehokkuus sekä vastuun kantaminen tehtävistä. (Entwistle & Peterson, 2004.)

On havaittu, että tietyt opintojen ulkopuoliset tekijät, kuten töissä käyminen opintojen ohessa eivät niinkään ole merkitsevässä roolissa opintojen etenemisen kannalta, vaan se, kuinka opiskelija itse säätelee oppimiseen liittyvää toimintaa, (Hailikari & Parpala, 2014; Tuononen, Parpala, Haarala-Muhonen & Lindblom-Ylänne, 2016). Suunnitelmallisen opiskelun taitojen on havaittu olevan yhteydessä yliopisto-opintojen etenemiseen (Haarala-Muhonen, Ruohoniemi & Lindholm-Ylänne, 2011; Rytönen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Virtanen & Postareff, 2012; Hailikari & Parpala, 2014; Tuononen, Parpala, Mattson & Lindholm-Ylänne, 2016) ja opinnoissa menestymiseen (Rytönen ym., 2012; Asikainen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Vanthournout & Coertjens, 2014; Hailikari & Parpala, 2014).

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Psykologisen joustavuuden tukemisen suunnitelmallisen opiskelun taitojen harjoittelemiseen yhdistävien interventioiden vaikuttavuudesta tarvitaan lisää tietoa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia vaikutuksia verkkokurssimuotoisella interventiolla on yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnille. Intervention vaikutuksia tarkastellaan psykologisen joustavuuden, koetun hyvinvoinnin, koetun stressin, opiskeluun liittyvän uupumuksen ja sen osatekijöiden sekä suunnitelmallisen opiskelun taitojen avulla.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä tavoin opiskelijoiden psykologinen joustavuus, koettu hyvinvointi ja stressi sekä opiskeluun liittyvä uupumus ja suunnitelmallisen opiskelun taidot ovat yhteydessä toisiinsa?
2. Miten verkkokurssi-interventio vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin ja suunnitelmallisen opiskelun taitoihin?
3. Miten koe- ja kontrolliryhmän opiskelijoiden uupumusriski jakautuu alku- ja loppumittauksessa?

Tutkimuksen ensimmäinen hypoteesi on, että psykologinen joustavuus, koettu hyvinvointi ja stressi sekä opiskeluun liittyvä uupumus ja suunnitelmallisen opiskelun taidot ovat yhteydessä toisiinsa. Toinen hypoteesi on, että hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmiä suunnitelmallisen opiskelun taitojen tukemiseen yhdistävän intervention seurauksena interventioryhmään kuuluvien koehenkilöiden psykologinen joustavuus lisääntyy (Muto ym. 2011; Grégoire ym., 2018), hyvinvointi paranee (Asikainen ym., 2019; Räsänen ym. 2016; Viskovich & Pakenham, 2018), stressi vähenee (Muto ym. 2011; Frögeli ym., 2015; Levin ym., 2017; Grégoire ym., 2018; Viskovich & Pakenham, 2018), suunnitelmallisen opiskelun taidot lisääntyvät (Glick & Orsillo, 2014; Häfner ym., 2014; Wang ym. 2017) ja opintoihin liittyvä uupumusriski pienenee (Asikainen ym., 2019). Kolmas hypoteesi on, että uupumusriskitaso jakautuu koe- ja kontrolliryhmällä samalla tavalla alkumittauksissa ja että interventio vähentää koeryhmään osallistuneiden frekvenssiä kohonneen uupumusriskin ryhmissä. Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia koe-kontrolliasetelmalla hankitusta tutkimusaineistosta kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien avulla.

## 4 Menetelmä

### 4.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusjoukko

Tämän kvantitatiivisen tutkimuksen aineisto on peräisin Helsingin yliopiston WELLS – Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen opinnossa –tutkimushankkeeseen liittyvästä Kohti parempaa opiskelua –kurssista. Kurssiin liittynyt interventiotutkimus toteutettiin koe-kontrolliasetelmalla. Kurssin keskiössä on opiskelijoiden hyvinvoinnin, stressin hallinnan ja opiskelutaitojen tukeminen. Kurssin ensisijainen tutkimuksellinen tavoite on löytää keinoja hyvinvoinnin edistämiseen opiskelijoiden psykologisen joustavuuden tukemisen avulla.

Tutkimusjoukko koostuu syksyllä 2019 järjestetystä Kohti parempaa opiskelua -kurssille osallistuneista Helsingin yliopiston Viikin kampuksen opiskelijoista. Kurssi oli järjestyksessä kolmas toteutus: Aikaisemmin siitä oli toteutettu kurssitoteutus keväällä 2018 (kts. Määttä, 2019; Anttila, 2019) ja pilotti vuoden 2017 syksyllä (Asikainen ym., 2019). Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat rekrytoitiin Helsingin yliopiston Viikin kampuksen opiskelijajärjestöille lähetetyn kurssitiedotteen sekä sosiaalisen median avulla tapahtuneen tiedotuksen kautta. Kahdeksan viikkoa kestänyt kurssi oli vapaavalintainen ja laajuudeltaan kolme opintopistettä. Se arvioitiin joko hyväksytyksi, jos oppimistehtävät suoritettiin niille asetetussa ajassa tai hylätyksi.

Yhteensä 109 opiskelijaa ilmoittautui kursseille, joista ensimmäisen toteutukseen 63, toiseen toteutukseen 46. Yhteensä 84 opiskelijaa suoritti kurssin (44 ensimmäisen, 40 toisen). Kurssin suorittaneista henkilöistä 72 oli naisia, 12 miehiä. Kurssin suorittaneista suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen antoi yhteensä 74 koehenkilöä. Kurssille sai osallistua myös ilman tutkimukseen osallistumista. Ensimmäisen kurssin suhteen keskeyttämisprosentti oli täten noin 30%, toisen kurssin osalta noin 6%. Suurin osa kurssin keskeyttäneistä opiskelijoista ei palauttanut kurssiin liittyviä tehtäviä tai osallistunut kurssin toimintoihin lainkaan.

Kurssi-interventio toteutettiin kahtena kurssitoteutuksena: Ensimmäinen kurssi, toteutettiin ensimmäisessä opintoperiodissa syyskuusta lokakuuhun 2019. Ensimmäiseen kurssitoteutukseen osallistuvat opiskelijat muodostivat koeryhmän ( $n= 38$ ). Kontrolliryhmä ( $n= 36$ ) muodostui kurssin toiseen toteutukseen osallistumista odottavista opiskelijoista.



Toinen kurssitoteutus toteutettiin seuraavassa periodissa, marraskuusta joulukuuhun 2019.

Kohti parempaa oppimista -kurssi toteutettiin verkkoperustaisesti Moodle –oppimisympäristössä ja se koostui säännöllisistä viikkoharjoitteista, viikkoraporteista, vertaispalautteesta, ajanhallintatehtävistä, ryhmäkeskusteluista, oppimisraportista sekä hyvinvointia mittaavista alku- ja loppukyselyistä (Taulukko 2). Opiskelijoiden tavoitteena oli oppia tunnistamaan omaan ajatteluun, ajanhallintaan ja opiskeluun vaikuttavia tekijöitä, sekä hyödyntää erilaisia välineitä ja kehittämissuunnitelmia ajattelun ja ajanhallinnan taitojen kehittämiseksi. Osa kurssin toiminnoista oli itsenäisiä ja osa ryhmässä tehtäviä harjoitteita. Kurssiin kuului myös vertaisarviointia opiskelijoiden reflektoidessa toistensa viikkoraportteja.

Intervention toteutuksessa hyödynnettiin kaikille käyttäjille avoimen Headsted.fi -verkkosivuston Työstä stressiä - Otetta opiskeluun- ohjelmaa, joka koostuu erilaisista hyväksymis- ja omistautumisterapian sekä kognitiivisen käyttäytymisterapian menetelmiin perustuvista harjoitteista (Headsted.fi -palvelu, 2020). Harjoitteita toteutettiin viiden viikon ajan. Harjoitteiden tavoitteena oli tunnistaa omia negatiivisia ajatuksia ja oppia tulemaan toimeen niiden kanssa sekä tulla tietoiseksi hyvinvointiinsa vaikuttavista ja jaksamista edistävistä tekijöistä. Suunnitelmallisen opiskelun taitojen tukemisessa hyödynnettiin opiskelijoiden tekemää ajankäytön seuranta ja ajankäyttöön liittyvää reflektointia. Opiskeltavana ja ryhmäkeskusteluissa hyödynnettävänä materiaalina toimi Antoisampaan opiskeluun –opas (Ryti & Uusitalo, 2002).

Taulukko 2 Kohti parempaa opiskelua -kurssin sisältö

Kurssin toteutus-aikataulu	Viikkokohtaiset teemat/ opiskelijoiden tehtävät	Tehdyt arvioinnit ja ke- rätty aineisto
Viikko 1	Kurssin sisältöön orientoituminen, ajanhallintatehtävän aloittaminen	Alkumittaukset: psykologinen joustavuus (muokattu WAAQ, koettu hyvinvointi (GP-CORE), koettu stressi (PSS), opiskeluun liittyvä uupumus (SBI-9), suunnitelmallisen opiskelun taidot (HowULearn)
Viikko 2	Ajanhallintatehtävän jatkaminen, kurssilla toteutettaviin hyväksymis- ja omistautumisterapian (HOT) harjoituksiin orientoituminen.	

Viikko 3	Itsenäiset harjoitukset, joissa teemana jakaminen. Refleктоivan viikkoraportin laatiminen, vertaispalautteen laatiminen.	
Viikko 4	Tietoisuustaitoihin, läsnäoloon ja keskittymiseen liittyvät harjoitukset. Refleктоivan viikkoraportin laatiminen, vertaispalautteen laatiminen.	
Viikko 5	Ajatusten eriyttäminen ja siihen liittyvät harjoitteet, joilla pyritään ottamaan etäisyyttä omiin ajatuksiinsa ja tiedostamaan ajatukset ajatuksina. Refleктоivan viikkoraportin laatiminen, vertaispalautteen laatiminen.	
Viikko 6	Vaikeiden tai epämiellyttävien ajatusten kohtaamiseen ja hyväksymiseen liittyvät harjoitukset. Refleктоivan viikkoraportin laatiminen, vertaispalautteen laatiminen.	
Viikko 7	Antoisaa opiskeluun – materiaali. Ryhmäkeskustelu. Refleктоivan viikkoraportin laatiminen, vertaispalautteen laatiminen.	
Viikko 8	Oppimisraportin kokoaminen, loppukyselyihin vastaaminen ja palautteen antaminen.	Oppimisraportti. Loppumittaukset: psykologinen joustavuus (muokattu WAAQ, koettu hyvinvointi (GP-CORE), koettu stressi (PSS), opiskeluun liittyvä uupumus (SBI-9), suunnitelmallisen opiskelun taidot (HowULearn)

---

## 4.2 Mittarit

Koehenkilöiden hyvinvointia havainnoitiin psykologista joustavuutta mittaavan WAAQ-mittarin (Bond, Joda & Guenole, 2013) pohjalta yliopistokontekstiin muokatun kyselyn (Asikainen ym. 2018), koetun hyvinvoinnin mittarin GB-CORE:n (Evans ym. 2005), koettua stressiä mittaavan PSS:n (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983), opiskeluun liittyvän uupumuksen mittarin SBI-9:n (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009) ja HowULearn -kyselyn suunnitelmallisen opiskelun taitoja koskevien kysymysten tulosten kvantitatiivisen analysoinnin avulla.

Psykologisen joustavuuden on esitetty ilmenevän kontekstisidonnaisesti. Psykologista joustavuutta mittaava Work related Acceptance and Action Questionnaire (WAAQ) –kysely on kehitetty mittaamaan työelämään ja psykologiseen joustavuuteen liittyviä tekijöihin psykologista joustavuutta mittaavia yleisiä mittareita paremmin. (Bond, Joda & Guenole, 2013). Tässä tutkimuksessa käytettiin WAAQ-mittarista edelleen yliopisto-opiskelijoille modifioitua ja suomennettua versiota. Modifioidussa WAAQ:ssa on seitsemän kysymystä, jotka mittaavat opiskelijoiden psykologista joustavuutta. Kysymykset pisteytettiin viisiportaisella Likert-asteikolla 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = siltä väliltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä (Asikainen ym., 2018).

Yleistä psykologista hyvinvointia mittaamaan kehitetyn GB-CORE:n tausta on kliiniseen työhön suunnitellussa Clinical Outcomes in Routine Evaluation-Outcome Measure (CORE-OM) arviointivälineessä. GB-CORE on todettu sisäisesti luotettavaksi ja validiksi arviointivälineeksi ei-kliinisen populaation psykologisen hyvinvoinnin mittarina. (Evans ym., 2005.) Mittari koostuu 14 väittämästä ja se pisteytetään Likert-asteikolla 0 = en koskaan, 4 = enimmäkseen tai koko ajan.

Koettua stressiä mittaava Percieved Stress Scele (PSS) on kehitetty mittaamaan yksilöiden elämäntilanteissa kokemaa stressiä. Mittarin kysymykset ovat geneerisiä, joten mittari soveltuu koetun stressin mittaamiseen eri konteksteissa. (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983.) Mittari koostuu kymmenestä kysymyksestä, johon vastataan viisiportaisella Likert-asteikolla, 0 = ei koskaan, 4 = todella usein.

Opiskeluun liittyvän uupumuksen mittari School Burnout Inventory (SBI-9) tausta on työssä koettuun loppuun palamiseen liittyvän tutkimuksen teoriassa ja Bergen Burnout Indicator 15 (BBI-15) arviointivälineessä (Näätänen, Aro, Matthiesen & Salmela-Aro, 2003), jota Salmela-Aro ja Näätänen (2005) ovat edelleen kehittäneet. SBI-9 -kyselyssä havainnoidaan opiskeluun liittyvään uupumukseen yhdistyvien oireiden kolmea kokonaisuutta: opiskelutehtäviin liittyvää uupumusasteista väsymystä (ekshaustio), opiskelujen merkityksen vähenemistä, eli kyynistä asennetta suhteessa opintoihin sekä riittämättömyyden tunnetta opintojen suhteen. Mittari koostuu yhteensä yhdeksästä väittämästä, jotka on pisteytetty kuusiportaisella Likert-asteikolla 1= Täysin eri mieltä, 2= Eri mieltä, 3= Osittain eri mieltä, 4= Osittain samaa mieltä, 5= Samaa mieltä, 6 = Täysin samaa mieltä. (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009.)

Suunnitelmallisen opiskelun taitoja mitattiin Helsingin yliopistossa kehitetyn ja käytössä olevan HowULearn –kyselyn (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012) sisältämien neljän

suunnitelmallista opiskelua koskevan kysymyksen avulla. Suunnitelmallista opiskelua koskevat kysymykset pisteytettiin viisiportaisella Likert-asteikolla 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = siltä väliltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä. Mittareiden kysymykset löytyvät liitteestä 1.

### 4.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa analysoitiin, kuinka verkkokurssi-interventioon osallistuminen vaikutti opiskelijoiden psykologiseen joustavuuteen, koettuun hyvinvointiin, koettuun stressiin, opiskeluun liittyvään uupumukseen ja suunnitelmallisen opiskelun taitoihin. Kvantitatiiviset analyysit toteutettiin SPSS tilasto-ohjelmalla (versio 24).

Aineistossa oli vain kuusi yksittäistä puuttuvaa arvoa, joten aineiston käsittely aloitettiin korvaamalla puuttuvat arvot yksilön keskiarvolla kyseisen summamuuttujan suhteen. Osa mittareiden psykologista joustavuutta, koettua hyvinvointia, koettua stressiä, opiskeluun liittyvää uupumusta ja suunnitelmallista opiskelua mittaavista väittämistä oli laadittu niin, että väittämien suunta poikkesi muista. Väittämät käännettiin, eli koodattiin uudelleen samansuuntaisiksi. Tämän jälkeen vastauksista luotiin keskiarvomuuttujat. Keskiarvomuuttuja säilyttää muuttujan mittayksikön samana, kuin alkuperäisen muuttujan, joten sen käyttäminen on havaintoarvojen yhteen laskemisen avulla muodostettua summamuuttujaa käytännöllisempää (Nummenmaa 2007, s. 151). Muodostettujen keskiarvosummamuuttujien reliabiliteettia arvioitiin laskemalla niille Cronbachin alfat (Taulukko 2). Muuttujien alfa-arvojen todettiin olevan välillä 0.72-0.92. Yli 0.60 voidaan katsoa olevan osoitus hyvästä reliabiliteetista (Metsämuuronen 2011, s. 549).

Aineiston muuttujien normaalijakaumaoletuksen analysointi Kolmogorov-Smirnovin testillä sekä pienille aineistoille sopivalla Sharpiro-Wilkin testillä (Nummenmaa, 2007, s. 143) osoitti, että psykologisen joustavuuden, koetun hyvinvoinnin, koetun stressin, opintoihin liittyvän uupumuksen sekä suunnitelmallisen opiskelun taitojen alkua- ja loppumittaukset jakautuvat normaalisti sekä koe- että kontrolliryhmän mittausten osalta. Uupumuksen osatekijöiden ekshaustion, kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteen mittaustulokset eivät noudattaneet normaalijakaumaa koko aineistossa.

Muuttujien alkumittausten keskiarvojen välisiä riippuvuuksia tarkasteltiin Pearsonin tulo-momenttikorrelaatiokertoimista (korrelaatiokerroin,  $r$ ) muodostetun korrelaatiomatriisin avulla (Metsämuuronen 2011, s. 369, 372). Korrelaatiokerroin ilmoittaa kahden

muuttujan välisen lineaarisen yhteyden voimakkuuden välillä -1,1, eli se soveltuu myös eri mittayksiköllisten parametrinen muuttujien yhteisvaihtelun havainnointiin (Nummenmaa, 2007, s. 267, 277).

Taulukko 3 Muuttujien alku- ja loppumittausten minimi ja maksimiarvot, keskiarvot, keskihajonnat, vinous, huipukkuus sekä Cronbachin alfat

	N	Min.	Max.	ka	sd	Vinous	Huipuk- kuus	Cronbachin alfa
Psykologinen joustavuus (WAAQ) alku	74	1.57	4.71	3.02	0.79	0.01	-.086	0.89
Psykologinen joustavuus (WAAQ) loppu	74	1.14	4.71	3.16	0.88	-0.25	-.082	0.92
Hyvinvointi (GP-CORE) alku	74	1.46	3.69	2.59	0.60	-0.037	-1.003	0.86
Hyvinvointi (GP-CORE) loppu	74	1.31	3.77	2.61	0.60	-0.21	-0.80	0.89
Stressi (PSS) alku	74	1.00	35.00	15.93	7.62	0.29	-0.49	0.89
Stressi (PSS) loppu	73	2.00	36.00	15.38	7.29	0.49	-0.07	0.90
Uupumus (SBI-9) alku	74	1.11	5.33	3.22	0.99	0.14	-0.67	0.84
Uupumus (SBI-9) loppu	74	1.11	5.33	3.11	1.08	0.23	-0.72	0.89
Suunitelmallisen opiskelun taidot alku	74	1.25	4.50	3.02	0.85	-0.13	-0.63	0.75
Suunitelmallisen opiskelun taidot loppu	74	1.25	5.00	3.22	0.88	-0.02	-0.44	0.77
Ekshaustio (SBI-9) alku	74	1.25	5.75	3.36	1.06	0.76	-0.65	0.79
Ekshaustio (SBI-9) loppu (item n 4)	74	1.25	6.00	3.27	1.17	0.39	-0.21	0.85
Kyynisyys (SBI-9) alku	74	1	6.00	2.61	1.37	0.74	-0.39	0.78
Kyynisyys (SBI-9) loppu	74	1	6.00	2.46	1.38	0.65	-0.62	0.89
Riittämättömyyden tunne (SBI-9) alku	74	1	6.00	3.86	1.35	-0.37	-0.72	0.72
Riittämättömyyden tunne (SBI-9) loppu	74	1	6.00	3.77	1.36	-0.15	-0.98	0.74

Muutoksia interventioon osallistuneiden sekä kontrolliryhmään kuuluneiden koehenkilöiden alku- ja loppumittauksissa tutkittiin toistettujen mittausten T-testillä (paired samples t-test), joka soveltuu käytettäväksi aineiston sisäiseen vertailuun

toistomittausasetelmassa (Metsämuuronen, 2011, s. 397; Nummenmaa, 2007, s. 167). Koska normaalijakaumaoletus ei täytynyt kaikkien uupumuksen osatekijöiden osalta, tulokset tarkastettiin toistettujen mittausten ei-parametrisellä vastineella, eli Wilcoxonin merkittyjen järjestyslukujen testillä (Nummenmaa, 2007, s. 253). Keskiarvojen muutoksen efektikokoja havainnoitiin Cohenin  $d$ :n avulla (Metsämuuronen, 2011, s. 472), jotka laskettiin jakamalla  $t$ -testin tuloksena saadun alku- ja loppumittauksen muutoksen keskiarvo muutoksen keskihajonnalla.

Koe- ja kontrolliryhmien tulosten keskiarvojen eroja tutkittiin edelleen toistettujen mittausten varianssianalyysillä, jonka avulla on mahdollista havainnoida ryhmien välisten erojen merkitsevyyttä (Nummenmaa, 2007, s. 228-229). Toistettujen mittausten varianssianalyysin avulla saatujen tulosten selitysasteita tarkasteltiin Etan neliöiden ( $\eta^2$ ) avulla (Metsämuuronen, 2011, 478). Koe- ja kontrolliryhmän uupumusriskin muutosta havainnoitiin frekvenssitaulukon avulla. Uupumusriskiluokkien välisten erojen havainnointia varten uupumuksen kokonaispisteistä muodostettiin neljälukkinen aritmeettinen summamuuttuja: ei uupumusriskiä (9 – 20 pistettä), keskitason uupumusriski (21-25 pistettä), kohonnut uupumusriski (26-33 pistettä) ja selvästi kohonnut uupumusriski (34-54 pistettä) (Salmela-Aro, 2009). Taulukossa 4 on esitetty koontina tutkimuksen menetelmällinen runko, josta ilmenee tutkimustehtävät, tarkasteltavat mittarit, käytetty analyysimenetelmä ja tarkasteltava aineiston osa.

#### Taulukko 4 Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimustehtävä	Menetelmä	Aineiston osa
Hyvinvointimuuttujien ja uupumuksen osatekijöiden yhteydet	Pearsonin korrelaatiokerroin	Koko aineisto (koe- + kontrolliryhmä), alkumittaukset
Muutokset alku- ja loppumittausten välillä	Toistettujen mittausten T-testi & Wilcoxonin merkittyjen järjestyslukujen testi	Koe- ja kontrolliryhmä, alku- ja loppumittaukset
Muutokset alku- ja loppumittausten ja ryhmien välillä	Toistettujen mittausten ANOVA	Koko aineisto (koe + kontrolliryhmä), alku- ja loppumittaukset
Uupumusriskiluokkien frekvenssit	Frekvenssitaulukko	Koe- ja kontrolliryhmä, alku- ja loppumittaukset

## 5 Tulokset

### 5.1 Hyvinvointimuuttujien ja suunnitelmallisen opiskelun väliset yhteydet

Psykologisen joustavuuden, hyvinvoinnin, stressin, opiskeluun liittyvän uupumuksen, uupumuksen osatekijöiden ja suunnitelmallisen opiskelun taitojen välisiä yhteyksiä tarkasteltiin *Pearsonin korrelaatiokertoimen* avulla. Korrelaatiot ja niiden tilastolliset merkitsevyydet ovat luettavissa taulukosta 4.

Taulukko 5 Hyvinvointimuuttujien ja uupumuksen osatekijöiden väliset korrelaatiot alkumittauksissa (N=74)

		Joustavuus	Hyvinvointi	Stressi	Uupumus	Ekshaustio	Kyynisyys	Riittämättömyys	Suunnitelmallisen opiskelun t.
Joustavuus	r								
	p								
Hyvinvointi	r	.636**							
	p	<.001							
Stressi	r	-.666**	-.804**						
	p	<.001	<.001						
Uupumus	r	-.702**	-.637**	.683**					
	p	<.001	>0.001	<.001					
Ekshaustio	r	-0.607**	-.547**	.696**	.815**				
	p	<.001	<.001	<.001	<.001				
Kyynisyys	r	-.517**	-.498**	.417**	.784**	.345**			
	p	<.001	<.001	<.001	<.001	.003			
Riittämättömyys	r	-.577**	-.484**	.526**	.827**	.594**	.525**		
	p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		
Suunnitelmallisen opiskelun t.	r	.381**	.349**	-.262*	-.422**	-.214	-.359**	-.512**	
	p	.001	.002	.024	<.001	.067	.002	<.001	

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Psykologisen joustavuuden ja uupumuksen ( $r=-.702$ ,  $p<.001$ ), psykologisen joustavuuden ja stressin ( $r=-.666$ ,  $p<.001$ ), psykologisen joustavuuden ja koetun hyvinvoinnin ( $r=.636$ ,  $p<.001$ ) sekä psykologisen joustavuuden ja ekshaustion ( $r=-.607$ ,  $p<.001$ ) väliset korrelaatiot olivat korkeita (Metsämuuronen, 2011, s. 371). Psykologinen joustavuus korreloi negatiivisesti koetun stressin ja opintoihin liittyvän uupumuksen ja sen

osatekijöiden kanssa ja positiivisesti koetun hyvinvoinnin ja suunnitelmallisen opiskelun taitojen kanssa.

Koetun hyvinvoinnin ja stressin välillä havaittiin korkea korrelaatio ( $r = -.804$ ,  $p < .001$ ). Koettu hyvinvointi korreloi negatiivisesti koetun stressin ja opintoihin liittyvän uupumuksen ja sen osatekijöiden kanssa. Positiivinen yhteys havaittiin koetun hyvinvoinnin ja psykologisen joustavuuden sekä suunnitelmallisen opiskelun taitojen kanssa. Myös koetun stressin ja ekshaustion ( $r = .696$ ,  $p < .001$ ) sekä koetun stressin ja uupumuksen ( $r = .683$ ,  $p < .001$ ) väliset korrelaatiot olivat korkeita. Koettu stressi korreloi negatiivisesti psykologisen joustavuuden, koetun hyvinvoinnin ja suunnitelmallisen opiskelun taitojen kanssa ja positiivisesti opintoihin liittyvää uupumusta mittaavien muuttujien kanssa.

Suurimmat korrelaatiot havaittiin uupumuksen kokonaispisteiden ja uupumuksen osatekijöiden välillä: uupumuksen ja ekshaustion ( $r = .815$ ,  $p < .001$ ), uupumuksen ja kynnistyksen ( $r = .784$ ,  $p < .001$ ) sekä uupumuksen ja riittämättömyyden tunteen ( $r = .827$ ,  $p < .001$ ) väliset korrelaatiot olivat korkeita tai erittäin korkeita, joka ei ollut yllättävää, sillä muuttujat kuvaavat saman ilmiön eri osa-alueita ja ovat muodostettu samasta mittarista. Opintoihin liittyvä uupumus osatekijöineen oli negatiivisessa yhteydessä psykologiseen joustavuuteen, koettuun hyvinvointiin ja suunnitelmallisen opiskelun taitoihin ja positiivisessa yhteydessä koettuun stressiin.

Korrelaatioiden tarkastelu osoitti, että lähes kaikki muuttujat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa. Ainoa muuttujapari, jonka välillä yhteys ei ollut tilastollisesti merkitsevä oli suunnitelmallisen opiskelun taidot ja ekhaustio ( $r = -.204$ ,  $p = .067$ ). Suunnitelmallisen opiskelun taidot korreloivat pääsääntöisesti muita muuttujia heikommin muihin mitattuihin muuttujiin, suunnitelmallisen opiskelun taitojen ja riittämättömyyden tunteen korrelaation ollen voimakkain ( $r = -.512$ ,  $p < .001$ ). Suunnitelmallisen opiskelun taitojen ja psykologisen joustavuuden ( $r = .381$ ,  $p < .001$ ) ja uupumuksen ( $r = -.422$ ,  $p < .001$ ) välillä havaittiin myös melko korkeat korrelaatiot. Suunnitelmallisen opiskelun taidot olivat positiivisessa yhteydessä psykologiseen joustavuuteen ja koettuun hyvinvointiin, negatiivisessa yhteydessä koettuun stressiin sekä opintoihin liittyvään uupumukseen osatekijöineen.



## 5.2 Intervention vaikutukset hyvinvointiin ja suunnitelmallisen opiskelun taitoihin

### 5.2.1 Alku- ja loppumittausten väliset erot

Toistettujen mittausten t-testi (taulukko 5, s. 29) osoitti, että interventioon osallistuneiden koehenkilöiden kohdalla alku- ja loppumittausten keskiarvojen ero oli tilastollisesti merkitsevä psykologisen joustavuuden ( $t(37) = -3.27$ ,  $p = .002$ ), koetun hyvinvoinnin ( $t(37) = -3.04$ ,  $p < .001$ ), koetun stressin ( $t(36) = 2.57$ ,  $p = .015$ ), opiskeluun liittyvän uupumuksen ( $t(37) = 2.68$ ,  $p = .011$ ) sekä suunnitelmallisen opiskelun taitojen ( $t(37) = -3.92$ ,  $p < 0.001$ ) osalta. Psykologinen joustavuus, koettu hyvinvointi ja suunnitelmallisen opiskelun taidot lisääntyivät koeryhmässä intervention jälkeen. Koetun stressin ja opiskeluun liittyvän uupumuksen havaittiin laskenetoien (kuvat 3 ja 4 sivuilla 29-30).

Uupumuksen osatekijöiden muutosta tarkasteltaessa havaittiin, että ekshaustio, kyynisyys ja riittämättömyyden tunne vähentyivät koeryhmässä loppumittauksissa, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Kyynisyyden alku- ja loppumittauksen ero oli lähes tilastollisesti merkitsevä ( $t(37) = 1.98$ ,  $p = .055$ ). Koska Shapiro-Wilkin testin mukaan ekshaustion ja riittämättömyyden tunteen alku- ja loppumittaukset eivät jakautuneen normaalisti koeryhmässä, tulos tarkistettiin vielä Wilcoxonin merkittyjen lukujen testillä, joka vahvisti tuloksen.

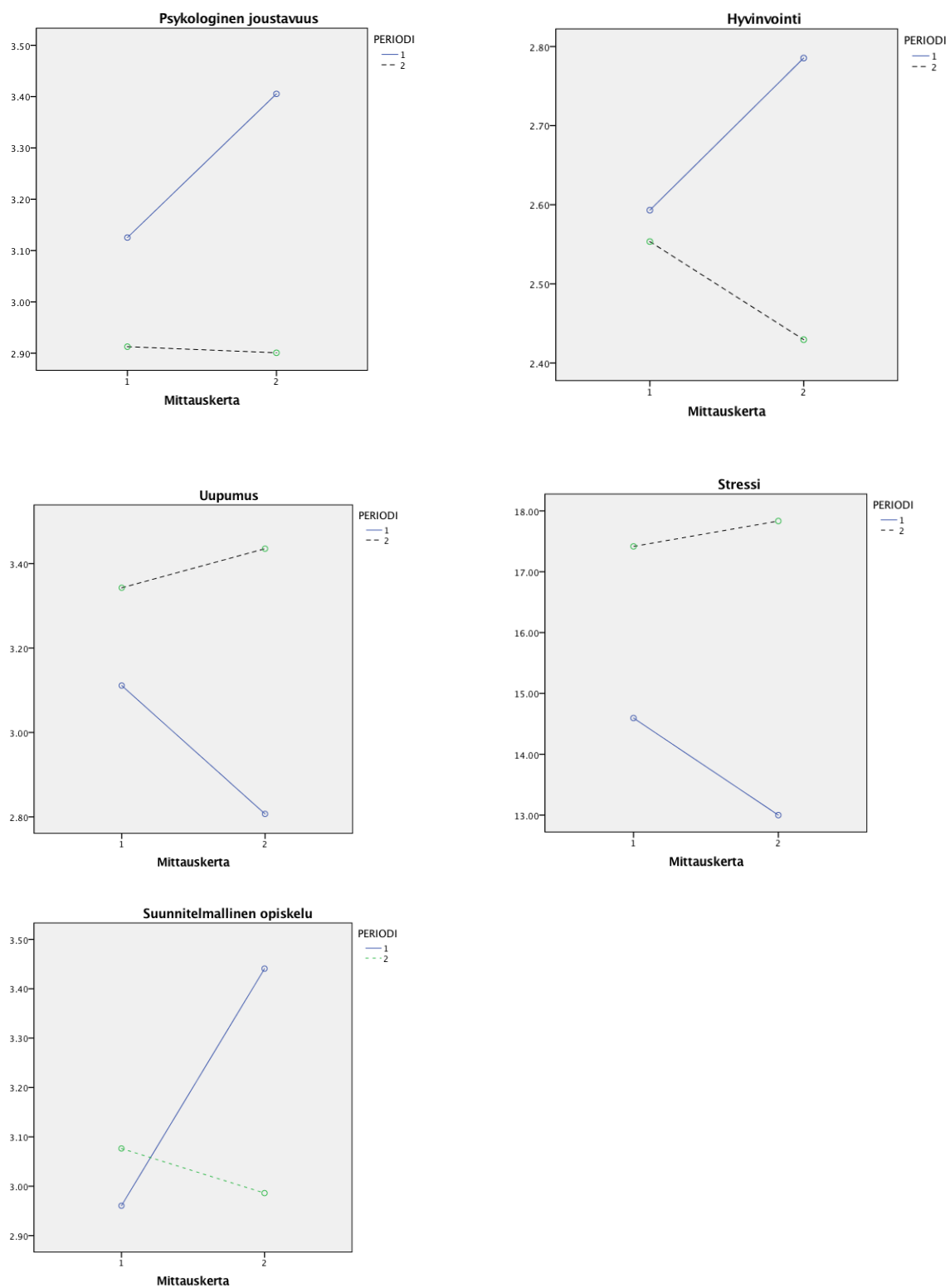
Kontrolliryhmässä psykologisen joustavuuden ja suunnitelmallisen opiskelun taitojen mittaustulokset laskivat hieman stressin ja uupumuksen lisääntyessä. Muutokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Kontrolliryhmässä ainoa tilastollisesti merkitsevä muutos tapahtui koetussa hyvinvoinnissa, joka laski alkumittauksesta ( $t(35) = 2.06$ ,  $p = .045$ ).

Cohenin  $d$  -arvoja tarkasteltaessa havaittiin, että koeryhmän muutoksen efektkoot vaihtelivat pienen ja keskisuuren välillä (Metsämuuronen 2011, s. 478). Suurin efektkoko oli suunnitelmallisen opiskelun taitojen ( $d = .64$ ) ja psykologisen joustavuuden ( $d = .53$ ) kohdalla, pienin riittämättömyyden tunteen ( $d = .29$ ) kohdalla. Kontrolliryhmässä efektkoot jäivät pieneksi, koetun hyvinvoinnin heikentymisen saaden korkeimman arvon ( $d = .34$ ) (taulukko 6, s. 29).

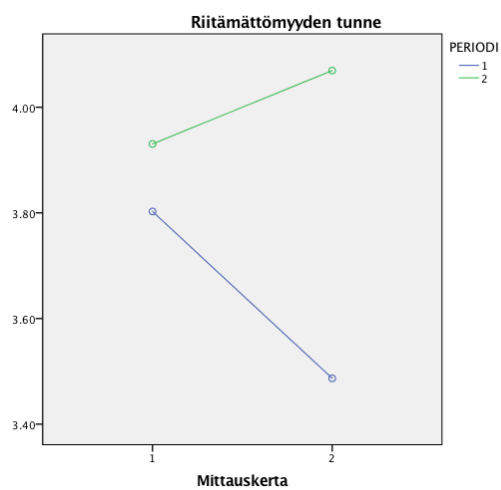
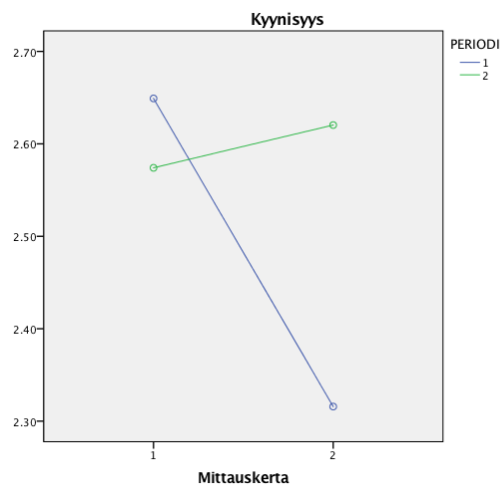
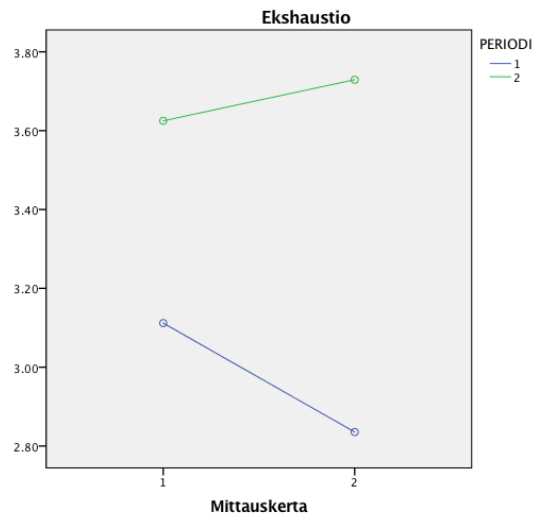
Taulukko 6. Koe- ja kontrolliryhmän alku- ja loppumittausten keskiarvot, keskihajonnat, toistettujen mittausten t-testi ja efektikoot (Cohenin *d*)

	N	alku ka (sd)	loppu ka (sd)	t	df	p	Cohe- nin <i>d</i>
<i>Koeryhmä</i>							
Psykologinen joustavuus	38	3.13 (.69)	3.41 (.78)	-3.27	37	<b>.002*</b>	.53
Hyvinvointi	38	2.62 (.58)	2.78 (.55)	-3.04	37	<b>.004*</b>	.49
Stressi	37	14.59 (6.50)	13.00 (6.34)	2.57	36	<b>.015*</b>	.42
Uupumus	38	3.11 (.98)	2.81 (1.03)	2.68	37	<b>.011*</b>	.44
Opiskelutaidot	38	2.96 (.91)	3.44 (.88)	-3.93	37	<b>&lt;.001**</b>	.64
Ekshaustio	38	3.11 (1.04)	2.84 (1.04)	1.89	37	.067	.31
Kyynisyys	38	2.65 (1.28)	2.32 (1.26)	1.98	37	.055	.32
Riittämättömyyden tunne	38	3.80 (1.36)	3.49 (1.32)	1.79	37	.081	.29
<i>Kontrolliryhmä</i>							
Psykologinen joustavuus	36	2.91 (.88)	2.90 (.92)	0.13	35	.896	.02
Hyvinvointi	36	2.56 (.64)	2.44 (.59)	2.06	35	<b>.047*</b>	.34
Stressi	36	17.42 (8.56)	17.83 (7.46)	-0.51	35	.611	.09
Uupumus	36	3.34 (1.01)	3.44 (1.06)	-0.88	35	.383	.15
Suunnitelmallisen opiske- lun taidot	36	3.08 (.79)	2.99 (.83)	0.75	35	.461	.13
Ekshaustio	36	3.63 (1.04)	3.73 (1.04)	-0.93	35	.357	.16
Kyynisyys	36	2.57 (1.49)	2.62 (1.51)	-0.31	35	.759	.05
Riittämättömyyden tunne	36	3.93 (1.35)	4.07 (1.35)	-0.97	35	.338	.16

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.001$



Kuva 3 Hyvinvointimuuttujien keskiarvot alku- ja loppumittauksissa, periodi 1 = koe-ryhmä, periodi 2= kontrolliryhmä



Kuva 4 Uupumuksen osatekijöiden keskiarvot alk- ja loppumittauksissa, periodi 1 = koeryhmä, periodi 2= kontrolliryhmä

### 5.2.2 Koe- ja kontrolliryhmän väliset erot

Muutosten eroja interventioon osallistuneiden sekä kontrolliryhmään kuuluneiden koehenkilöiden alku- ja loppumittauksissa tutkittiin edelleen toistettujen mittausten varianssianalyysillä (ANOVA) (taulukko 7). Analyysi osoitti, että erot alku- ja loppumittausten välillä koe- ja kontrolliryhmissä olivat tilastollisesti merkitseviä psykologisen joustavuuden ( $F(1)=5.52$ ,  $p=.022$ ,  $\eta^2=0.07$ ), hyvinvoinnin ( $F(1)=12.768$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=0.15$ ), uupumuksen ( $F(1)=6.54$ ,  $p=.13$ ,  $\eta^2=.08$ ), ekshaustion ( $F(1,71)=4.20$ ,  $p=.044$ ,  $\eta^2=.06$ ), riittämättömyyden tunteen ( $F(1,71)=3.96$ ,  $p=.050$ ,  $\eta^2=.05$ ) sekä suunnitelmallisen opiskelun taitojen ( $F(1)=3.01$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=0.13$ ) osalta. Koetun stressin osalta tulos oli lähellä tilastollisesti merkitsevän rajaa ( $F(1,71)=3.89$ ,  $p=.052$ ,  $\eta^2=.05$ ).

Koe- ja kontrolliryhmien keskiarvojen välinen ero osoittautui tilastollisesti merkitseväksi psykologisen joustavuuden ( $F(1, 72)=3.96$ ,  $p=.050$ ,  $\eta^2=.05$ ), koetun stressin ( $F(1,71)=5.58$ ,  $p=.021$ ,  $\eta^2=.07$ ) ja ekshaustion ( $F(1,72)=9.42$ ,  $p=.003$ ,  $\eta^2=.12$ ) osalta. Opintoihin liittyvän uupumuksen osalta tulos oli lähellä tilastollisesti merkitsevää ( $F(1,72)=3.69$ ,  $p=.059$ ,  $\eta^2=.05$ ) (taulukko 7).

Taulukko 7 Toistettujen mittausten varianssianalyysin (ANOVA) tulokset

	df	Aika x periodi			Periodi		
		F	p	$\eta^2$	F	p	$\eta^2$
Psyk.joust.	1,72	5.518	<b>.022*</b>	.07	3.96	<b>.050*</b>	.05
Hyvinvointi	1,72	12.768	<b>.001**</b>	.15	2.37	.128	.03
Stressi	1,71	3.894	.052	.05	5.58	<b>.021*</b>	.07
Uupumus	1,72	6.539	<b>.013*</b>	.08	3.69	.059	.05
Ekshaustio	1,72	4.20	<b>.044*</b>	.06	9.42	<b>.003*</b>	.12
Kyynisyys	1,72	2.82	.097	.04	0.15	.704	<.001
Riittämättömyyden tunne	1,72	3.96	<b>.050*</b>	.05	1.49	.23	.02
Suunnitelmallisen opiskelun taidot	1.72	3.009	<b>.001**</b>	.13	.90	.345	.01

\* $p<0.05$ , \*\* $p<0.001$

### 5.2.3 Opintoihin liittyvän uupumusriskin muutos

Opintoihin liittyvän uupumusriskin alku- ja loppumittausten jakautumista uupumusriskiluokkiin 'selvästi kohonnut riski', 'kohonnut riski', 'keskitason riski' ja 'ei riskiä' havainnointiin frekvenssitaulukon avulla (taulukko 7). Uupumusriskiluokkien tarkastelu osoitti, että koeryhmän (n=38) alkumittauksissa 'selvästi kohonneen riskin' luokkaan kuului opiskelijoista yhdeksän (23,7%). Kontrolliryhmän (n=36) opiskelijoista 16 kuului luokkaan 'selvästi kohonnut riski' (44,4%). Kontrolliryhmän opiskelijoiden suhteellinen uupumusriskitaso oli näin ollen lähtökohtaisesti koeryhmän vastaavaa korkeampi.

Koeryhmän loppumittauksessa opiskelijamäärä oli 'selvästi kohonneen riskin' luokassa koeryhmän osalta 6 ja 'kohonneen riskin' luokan osalta 15. 'Ei riskiä' luokassa lisäystä oli neljän opiskelijan verran. Interventioon osallistuneiden opiskelijoiden opiskeluriski näin ollen pieneni intervention jälkeen.

Kontrolliryhmän loppumittauksissa opiskelijamäärä 'selvästi kohonneen riskin' luokassa oli 15 ja 'kohonneen riskin' ryhmässä 9. Vaikka 'selvästi kohonneen riskin' luokassa oli alkutilanteeseen nähden yksi opiskelija vähemmän, 'kohonneen riskin' luokassa lisäystä oli kolmen henkilön verran. Kontrolliryhmässä loppumittauksessa 'Ei-riskiä' luokassa oli lisäystä kahden opiskelijan verran. Kontrolliryhmän osalta korkeimmassa uupumusriskissä olevien suhteellinen määrä jäi selkeästi korkeammalle tasolle (41,7%) verrattuna interventioryhmän vastaavaan (15,8%).

Taulukko 8 Uupumusriskin jakautuminen aineistossa (N=74) alku- ja loppumittauksissa

	Uupumusriski	Ei riskiä	Keskitason riski	Kohonnut riski	Selvästi kohonnut riski
Koeryhmä n(38)	Alku	9	4	16	9
	Loppu	13	4	15	6
	<i>Muutos</i>	+4	0	-1	-3
Kontrolliryhmä n(36)	Alku	6	8	6	16
	Loppu	8	4	9	15
	<i>Muutos</i>	+2	-4	+3	-1

## 6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen *reliabiliteetilla* viitataan yleisesti tutkimusmenetelmien toistettavuuteen ja luotettavuuteen (Ketokivi, 2009, s. 54; Metsämuuronen, 2011, s. 74), eli siihen kuinka virheetön mittaustulos on ollut (Nummenmaa, 2009 s. 346). *Validiteetin* käsite viittaa niin ikään tutkimuksen luotettavuuteen, mutta liittyy siihen mitä mittari todella mittaa. (Ketokivi 2009, s. 60). Tutkimuksen luotettavuus riippuu keskeisellä tavalla siinä käytettävien mittareiden validiteetistä (Metsämuuronen, 2011, s. 125).

Tutkimuksessa käytetyt mittarit eli WAAQ-mittarin (Bond ym., 2013) pohjalta yliopistokontekstiin muokattu kysely (Asikainen ym., 2018), GB-CORE (Evans ym., 2005), PSS (Cohen ym., 1983), SBI-9 (Salmela-Aro ym., 2009) ja HowULearn -kyselyn suunnitelmallisen opiskelun taitoja koskevien kysymykset ovat paljon tutkittuja ja käytettyjä mittareita. Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan arvioida varianssiperustaisten indeksien avulla, joista yleisimmin käytetty on Cronbachin alfa (Ketokivi, 2009, s. 56). Mittareiden kysymyksiin annettujen vastausten perusteella muodostettujen keskiarvosummamuuttujien Cronbachin alfa-arvot vaihtelivat välillä 0.72-0.92. Cronbachin alfan raja-arvoksi on yleisesti katsottu vähintään arvo 0.60 (Metsämuuronen, 2011, s. 549), joten tässä tutkimuksessa käytettyjen mittarien voidaan arvioida olleen reliabeleja.

Tutkimuksessa käytetyt mittarit WAAQ ja SBI-9 on laadittu mittaamaan opiskelijoiden psykologista joustavuutta ja opiskeluun liittyvää uupumusta, joka lisää yliopistokontekstissa toteutetun tutkimuksen sisäistä validiteettia. Aineiston analyysivaiheessa havaitun virheen vuoksi GP-CORE-mittarin yhdeksäs kysymys ”Olen tuntenut selviytyväni, vaikka asiat menisivät pieleen”, jouduttiin jättämään pois. Tämä laskee hieman mittarin kykyä mitata hyvinvoinnin lisääntymistä sekä heikentää tuloksen reliabiliteettia, koska mittarin tulos ei ole suoraan verrannollinen muihin GP-CORE:lla saatuihin tuloksiin nähden.

Tulosten analyysi kertoi, että interventioon osallistuneiden opiskelijoiden uupumusriskitaso oli alkumittauksissa korkeammalla tasolla, kuin alle 35-vuotiailla suomalaisilla korkeakouluopiskelijoilla keskimäärin on (Kunttu ym., 2007). Tässä tutkimuksessa ei ollut poissulkukriteerejä tai havainnoitu opiskelijoiden taustatietoja, kuten opiskeltavaa alaa, ikää ja opintojen kestoa. Tutkimuksen otanta oli ei-satunnainen, eli kurssille osallistuneet opiskelijat osallistuivat interventioon, koska kokivat sille tarvetta tai halusivat suorittaa kurssin muista syistä. Koehenkilöt saivat esittää toiveita siitä kummassa periodissa he

haluavat kurssin suorittaa, mutta osa koehenkilöistä päätyi satunnaisesti jompaankumpaan ryhmään. Ensimmäiseen osallistuneista koehenkilöistä muodostui interventionryhmä, jälkimmäisestä kontrolliryhmä. Kontrolliryhmä oli niin sanottu passiivinen kontrolliryhmä, eli tutkimuksessa ei vertailtu hyväksymis- ja omistautumisterapian ja suunnitelmallisen opiskelun taitojen harjaannuttamisen vaikutuksia toiseen vastaavanlaiseen interventioon. Tutkimuksen ulkoiseen validiteettiin, eli sitä miten yleistettävissä tutkimuksen havainnot ovat (Metsämuuronen, 2011, s.74) vaikuttavat täten ei-satunnainen otanta, sukupuolijakauman naisvoittoisuus, opiskelijoiden keskimääräistä korkeampi uupumusriskitaso sekä verrattain pieni otoskoko (N=74).

Tässä tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointia tutkittiin mittaamalla psykologista joustavuutta, koettua hyvinvointia, koettua stressiä ja opintoihin liittyvää uupumusta ennen ja jälkeen intervention, eli käsittelyn, jonka tarkoituksena oli edistää hyvinvointia. Veenhovenin (2000) mukaan, määriteltäessä sitä, kuinka hyvin ihmiset voivat, eli hyvinvointia, pyrkimyksenä on yleensä tavoitella kokonaisvaltaisuutta, mutta holistiseen määrittelyyn pyrkiminen tekee myös mittaamisesta haastavaa. Kun laajoista ilmiöistä, kuten hyvinvointi, pyritään saamaan tietoa operationalisoimalla, joudutaan niitä myös väistämättä pilkkomaan (Veenhoven, 2000). Holistisen ajatuksen siitä, että ”kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa” voi katsoa tarkoittavan sitä, että vaikka hyvinvoinnin osatekijät pilkottaisiin, operationalisoitaisiin, mitattaisiin ja yhdistettäisiin, kokonaisuutta ei oikeastaan voida tavoittaa, koska pilkkominen itsessään kadottaa ilmiöstä jotain. Tutkimuksen käsitevaliditeettia hyvinvoinnin osata tarkasteltaessa on täten hyväksyttävä se, että hyvinvoinnin mittaaminen ilmiönä jää siis tavallaan aina vaillinaiseksi.

Mittavirheitä ilmenee aina käytännössä, liittyen esimerkiksi vastaajaan ja vastaamistilanteeseen (Ketokivi, 2009, s.55). Yksilölliset tekijät aiheuttavat varianssia ihmisten tapaan vastata mittareiden kysymyksiin, sillä jokaisella on luonnollisesti oma tapansa kokea ja tulkita asioita. Myös aika vaikuttaa vaikuttaa kysymyksiin vastaamiseen, eli kysymyksiä tulkitaan eri aikoina eri tavalla. Tutkimuksessa koeryhmään kuuluvat opiskelijat vastasivat samoihin kysymyksiin ennen ja jälkeen intervention. Opiskelijoiden tapaan vastata vaikuttivat yksilöllisten tekijöiden lisäksi tässä asetelmassa käsittely ja aika, eli kurssin aikana toteutetut harjoitukset sekä kaikki muut intervention aikaan ajoittuneet elämäntapahtumat.

Koska psykologisen joustavuuden lisääntymiseen tähtäävien hyväksymis- ja omistautumisterapian harjoitteiden avulla pyritään edistämään yksilön kykyä suhtautua ajatuksiinsa ja kuormittaviin tekijöihin hyväksyvästi ja tietoisesti (Hayes, 2004; Hayes, ym.,



2006), pohdittava seikka intervention vaikutuksia tarkasteltaessa on se, että miten psykologisen joustavuuden lisääntyminen ja ajatusmallien mahdollinen muutos on vaikuttanut koehenkilöiden tapaan hahmottaa omaa hyvinvointiaan ja siihen liittyviä ajatuksia. Toisin sanoen se, että psykologinen joustavuus on lisääntynyt intervention aikana, on myös saattanut vaikuttaa siihen, miten koehenkilö hahmottaa hyvinvointiinsa liittyviä tekijöitä ja hyvinvointimittareiden kysymyksiä. Jos interventio on aikaansaanut psykologisen joustavuuden lisääntymisen ansiosta opiskelijan ajattelussa muutoksen, jonka ansiosta hän ei enää torju tai välttele negatiivisia tunteitaan ja ajatuksiaan, hän saattaa suhtautua vastaaviin kysymyksiin eri tavalla: ”Olen ollut kireä, ahdistunut tai hermostunut” (GP-GORE, kysymys 1) ”Kuinka usein olet viimeisen kuukauden aikana ollut hermostunut tai stressaantunut?” (PSS, kysymys 3). Eli se, että hän tiedostaa kohtaamiaan haasteitaan paremmin, saattaa näyttäytyä mittarissa heikentyneenä hyvinvointina, koska vastaavien tunteiden vähentyminen psykologisen joustavuuden lisääntymisen ansiosta vie todennäköisesti aikaa.

Esimerkiksi Flaxman ja Bond (2010) havaitsivat stressin vähentämiseen tähdänneessä hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmiä hyödyntäneessä interventiossa, että interventioista seuranneiden positiivisten vaikutusten taustalla oli psykologisen joustavuuden lisääntyminen – ei niinkään muutos haitallisessa kognitiivisessa sisällössä. Voi siis olla, että opiskelijat ovat tulleet opiskeluun liittämistään negatiivisista tunteista ja suhteestaan niihin tietoisemmaksi, mutta ne eivät herättäneet heissä stressiä tai ahdistusta entisellä tavalla psykologisen joustavuuden lisääntymisen ansiosta.

Sekä psykologisen joustavuuden kehittymiseen liittyvien prosessien (LaChapelle, Lavoie & Boudreau, 2008) että uupumuksen vähentymisen (Kinnunen ym., 2019) interventioiden seurauksena on todettu olevan pitkiä prosesseja, joten koehenkilöille riittävän pitkän ajan kuluttua toteutettu seurantamittaus olisi tuonut intervention vaikutusten muutoksen suhteen lisää tietoa. Osana kurssiin liittyvää kokonaistutkimusta toteutettiin myöhemmin myös seurantatutkimus, mutta se rajautui tämän tutkimuksen tarkastelusta pois.

## 7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, kuinka hyväksymis- ja omistautumisterapian harjoitukset suunnitelmallisen opiskelun taitojen tukemiseen yhdistävä verkkoperustainen hyvinvointi-interventio vaikutti yliopisto-opiskelijoiden psykologiseen joustavuuteen, koettuun hyvinvointiin, koettuun stressiin, opiskeluun liittyvään uupumukseen ja suunnitelmallisen opiskelun taitoihin.

### 7.1 Tulosten tarkastelua aikaisempien tutkimusten valossa

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli: millä tavoin opiskelijoiden psykologinen joustavuus, psykologinen hyvinvointi, koettu stressi, opiskeluun liittyvä uupumus ja sen osatekijät sekä suunnitelmallisen opiskelun taidot ovat yhteydessä keskenään? Tutkimuksessa tarkasteltujen psykologisen joustavuuden, koetun hyvinvoinnin, koetun stressin, opintoihin liittyvän uupumuksen ja sen osatekijöiden sekä suunnitelmallisen opiskelun taitojen yhteyksiä tutkittaessa havaittiin, että lähes kaikki muuttujat olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä toisiinsa.

Psykologinen joustavuus korreloi kaikkien muiden havainnoitujen hyvinvointimuuttujien kanssa tilastollisesti merkitsevällä tavalla. Psykologisen joustavuuden havaittiin olevan positiivisessa yhteydessä koettuun hyvinvointiin ja suunnitelmallisen opiskelun taitoihin ja vastaavasti negatiivisessa stressiin ja opintoihin liittyvään uupumukseen osatekijöineen. Korrelaatiot tukevat aikaisemmissa tutkimuksissa todettuja havaintoja psykologisen joustavuuden yhteyksistä koettuun hyvinvointiin (Kashdan ym., 2006; Räsänen ym., 2016), koettuun stressiin (Bond ym., 2011; Hayes ym., 2006) ja uupumukseen (Hayes ym., 2004; Lloyd ym., 2013).

Koettu stressi korreloi kaikkien muiden tarkasteltujen muuttujien kanssa tilastollisesti merkitsevästi. Voimakkain korrelaatio havaittiin koetun stressin ja koetun hyvinvoinnin välillä. Koetun stressin on todettu olevan yhteydessä koettuun (Sugiura, Shinada & Kawaguchi, 2005) ja psykologiseen hyvinvointiin (Segrin, Hanzal, Donnerstein, Taylor & Domschke, 2007). Myös koetun stressin ja opintoihin liittyvän uupumuksen sekä uupumuksen osatekijän ekshaustion välillä vallitsi korkea korrelaatio. Opintoihin liittyvään uupumukseen liittyvät muuttujat, eli kokonaisuupumus sekä osatekijät ekshaustio, kyynisyys ja riittämättömyyden tunne puolestaan olivat negatiivisessa yhteydessä psykologiseen joustavuuteen, psykologiseen hyvinvointiin ja suunnitelmallisen opiskelun taitoihin.

ja positiivisessa yhteydessä koettuun stressiin. Salmela-Aron ynnä muiden (2009) mukaan opiskeluun liittyvän uupumuksen osatekijöillä ekhaustiolla, kyynistymisellä ja riittämättömyyden tunteilla on paljon yhteneväisyyksiä esimerkiksi stressiin liittyvien oireiden kanssa (Byrne, Davenport & Mazanov, 2007) ja opintoihin liittyvän uupumuksen katsotaan olevan seurausta pitkittyneestä opintoihin liittyvästä stressistä (Salmela-Aro, 2009, s. 12). Korkeaa kokonaisuupumusta kokevilla opiskelijoilla stressin kokeminen on tavallista (Salmela-Aro, 2009, s. 31).

Suunnitelmallisen opiskelun taidot korreloivat psykologisen joustavuuden, stressin, uupumuksen, riittämättömyyden tunteen ja kyynisyyden kanssa tilastollisesti merkitsevällä tavalla. Tässä tutkimuksessa ei havaittu suunnitelmallisen opiskelun taitojen ja ekshaustion välillä tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Yhteydet suunnitelmallisen opiskelun taitojen ja muiden muuttujien välillä vahvistivat kuitenkin aikaisempia havaintoja opiskeluun liittyvän säätelykyvyn yhteydestä opintoihin liittyvään uupumusriskiin (Asikainen ym., 2019), stressiin (Claessens ym., 2007; Heikkilä ym., 2012) sekä psykologiseen joustavuuteen (Asikainen & Katajavuori, 2019).

Toinen tutkimuskysymys oli: kuinka verkkokurssi-interventio vaikuttaa opiskelijoiden psykologiseen joustavuuteen, hyvinvointiin, koettuun stressiin, opiskeluun liittyvään uupumukseen ja suunnitelmallisen opiskelun taitoihin? Toistettujen mittausten t-testi osoitti, että koeryhmässä mittaustulokset paranivat tilastollisesti merkitsevällä tavalla psykologisen joustavuuden, koetun hyvinvoinnin, koetun stressin, opintoihin liittyvän uupumuksen ja suunnitelmallisen opiskelun taitojen osalta. Suurimmat efektit havaittiin suunnitelmallisen opiskelun taitojen ( $d=.64$ ) ja psykologisen joustavuuden ( $d=.53$ ) kohdalla. Kontrolliryhmässä mittausten tulokset joko heikkenivät tai pysyivät lähes samoina. Toistettujen mittausten varianssianalyysin mukaan intervention vaikutus oli tilastollisesti merkitsevä psykologisen joustavuuden, koetun stressin ja ekshaustion osalta.

Hyvinvointimuuttujissa havaitut muutokset vahvistavat aikaisempien hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmiä hyödyntäneiden interventiotutkimusten havaintoja psykologisen joustavuuden (Grégoire ym., 2018; Hofer ym., 2018; Muto ym., 2011; Waters, Frude, Flaxman & Boyd, 2017; Wersebe, Lieb, Meyer, Hofer & Gloster, 2018), subjektiivisen hyvinvoinnin (Levin ym., 2017; Räsänen ym., 2016) ja suunnitelmallisen opiskelun taitojen (Häfner ym., 2014) lisääntymisestä. Aikaisemmissa interventiotutkimuksissa on niin ikään havaittu koetun stressin (Brinkborg, Michanek, Hesser, & Berglund, 2011; Frögeli ym., 2015; Grégoire ym., 2018; Hofer ym., 2018; Levin ym., 2017; Muto ym., 2011; Puolakanaho ym., 2019; Räsänen ym., 2017; Viskovich & Pakenham, 2018;

Wersebe ym., 2018) ja uupumuksen (Asikainen ym., 2019; Brinkborg ym., 2011, Frögeli ym., 2015; Hofer ym., 2018; Lloyd ym., 2013; Wersebe ym., 2018) vähentyneen hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmiä hyödyntäneen intervention seurauksena.

Interventiosta seuranneiden muutosten selitysasteiden tarkastelu osoitti, että periodin vaikutus nousi 12% uupumuksen osatekijän ekshaustion osalta. Tulos on yhdensuuntainen uupumukseen kohdistetussa interventiotutkimuksessa aikaisemmin havaittujen uupumuksen osatekijöistä juuri ekshaustioon painottuvien positiivisten tulosten kanssa (Hätinen ym., 2013). Tämä liittyy todennäköisesti esimerkiksi siihen, että uupumuksen kolme osatekijää ekshaustio, kyynisyys ja riittämättömyyden tunne tapaavat seurata toinen toisiaan (Salmela-Aro, 2009) ja ekshaustioon painottuvan uupumuksen alatyypin on havaittu olevan uupumuksen alatyypeistä lievin (Bauernhofer, 2018).

Se, että intervention vaikutus opintoihin liittyvän kokonaisuupumuksen osalta ei noussut tilastollisesti merkitseväksi toistettujen mittausten varianssianalyysillä tarkasteltuna, vaikkakin tulos oli lähes merkitsevä, saattaa johtua myös esimerkiksi siitä, että osa muutoksesta uupumuksessa tapahtui intervention mittausten aikaväliä (8 viikkoa) hitaammin. Esimerkiksi Kinnunen ynnä muut (2019) havaitsivat tutkimuksessaan kolmanneksella lyhyeen tietoisuus-, hyväksyntä- ja arvolähtöiseen interventioon osallistuneista koehenkilöistä tietoisuustaitojen lisääntymistä ilman merkittävää eroa työuupumuksessa: osalla tutkittavista koehenkilöistä uupumusoireet alkoivat laskea vasta seurannassa, toisilla taas uupumus saattoi palata.

Kolmas tutkimuskysymys oli: miten koe- ja kontrolliryhmän opiskelijoiden uupumusriski jakautuu tutkimuksen aluksi ja loppuksi? Kurssille osallistuneiden opiskelijoiden lähtökohtainen uupumusriskitaso oli huomattavan korkea erityisesti kontrolliryhmän osalta. Interventioon osallistuneiden opiskelijoiden ryhmässä korkeimman uupumusriskin osalta tapahtui selkeä positiivinen muutos alku- ja loppumittausten välillä, jonka jälkeen selvästi kohonneen uupumusriskin luokan opiskelijoiden prosentuaalinen määrä lähestyi korkeakouluopiskelijoilla yleisesti havaittua osuutta, joka oli vuonna 2016 11,5% (Kunttu ym., 2016, s. 70). Kontrolliryhmän uupumusriskitaso jäi loppumittauksissa korkealle tasolle.

## 7.2 Johtopäätökset

Kohti parempaa opiskelua –kurssin yhteydessä toteutetun hyvinvointi-intervention tulokset vahvistivat kirjallisuudessa esitettyä käsitystä siitä, että psykologinen joustavuus on yhteydessä useisiin opiskelijoiden hyvinvointiin liittyviin tekijöihin. Interventioon

osallistuneiden koehenkilöiden psykologinen joustavuus, koettu hyvinvointi ja suunnitelmallisen opiskelun taidot lisääntyivät koetun stressin ja opiskeluun liittyvän uupumuksen vähentyessä. Kontrolliryhmässä vastaavia muutoksia ei tapahtunut. Voidaan siis esittää, että tässä tutkimuksessa tarkasteltu hyvinvointi-interventio edistää opiskelijoiden hyvinvointia monella toisiinsa yhteydessä olevalla tavalla.

Koska haasteet opintojen suhteen voivat lisääntyä vähitellen ja esimerkiksi opiskelijoiden uupumusoireiden on todettu lisääntyvän opintojen edetessä (Salmela-Aro & Reid, 2017), tulisi opiskelijoiden stressin sekä opintojen hallintaan kiinnittää huomiota jo varhaisessa vaiheessa. Interventiot todettiin laskeneen opiskelijoiden kokemaa stressiä tilastollisesti merkitsevällä tavalla. Toistettujen mittauksen varianssianalyysin tulos intervention vaikutuksesta uupumuksen osatekijöistä erityisesti ekshaustioon antaa viitteitä siitä, että interventio vaikuttaa eniten lievästi uupuneisiin opiskelijoihin. Intervention vaikuttavuutta uupumusriskin pienentymiselle tukevat myös riskiluokkien frekvenssien tarkastelun avulla saadut tulokset. Näiden havaintojen perusteella voidaan esittää, että Kohti parempaa opiskelua –kurssin aikana toteutettu interventio saattaa toimia paitsi uupumusriskiä laskevana, myös opiskelijoiden uupumusta ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä.

Preventiiviset, eli sairauksien puhkeamista ennaltaehkäisevät interventiot toimivat tarkoituksenmukaisesti silloin, kun häiriö ei vielä ole puhjennut, vaan on vasta riskitekijän tasolla (Levin ym., 2016). Hyväksymis- ja omistautumisterapian tähdätessä hyvinvoinnin lisääntymiseen keskittymällä yksilön arvojen mukaiseen toimintaan psyykkisten oireiden sijaan, se soveltuu erityisen hyvin ennaltaehkäiseviin interventioihin (Biglan ym., 2008). Vaikka korkeakouluopiskelijoiden psyykkinen oireilu on verrattain yleistä, lähes puolet oireilevista opiskelijoista ei hae apua oireisiinsa (Zivin, Eisenberg, Gollust & Golberstein, 2009). Kurssin verkkoperustaisuus voi laskea opiskelijoiden kynnystä pohtia omaa vointiaan jo ennen kuin ongelmia ehtii syntyään.

Opiskelijan hyvinvointiin yliopisto-opintojen aikana vaikuttavat laajasti erilaiset tekijät, jotka saattavat liittyä paitsi yhteiskunnallisiin ja institutionaalisiin tekijöihin myös opiskelijan yksilölliseen elämäntilanteeseen sekä fyysisiin, sosiaalisiin ja psyykkisiin resursseihin, jotka vaikuttavat hänen subjektiiviseen hyvinvointiinsa. Opinnoissa ilmenevät haasteet ovat tyypillisesti monisuuntaisia ja voivat esimerkiksi olla seurausta opiskelijan henkisestä pahoinvoinnista, kuten masennuksesta tai ahdistuksesta (Brackney & Karabennick, 1995) tai lisätä pahoinvointia esimerkiksi siksi, että heikentynyt opintomenestys voi stressata aikaisemmin menestynyttä opiskelijaa. Psyykkisen oireilun ja koetun hyvinvoinnin haasteet saattavat edelleen heikentää opiskelijoiden resursseja hyödyntää

opiskeluun liittyviä kognitiivisia strategioita, kuten suunnitelmallisen opiskeluun liittyviä ajanhallinnan taitoja, joka saattaa entisestään kiihdyttää opiskeluun liittyvien haasteiden ilmenemistä.

Suunnitelmallisen opiskelun taitojen, kuten ajanhallinnan konkreettisten keinojen harjaannuttaminen ankkuroi hyvinvointi-intervention yliopistokontekstiin ja tukee opiskeluun liittyviä tapoja hallinnoida opintoihin käytettävää aikaa ja toimia tavoitteellisesti. Hyväksymis- ja omistautumisterapiassa tätä prosessia kutsutaan teoille omistautumiseksi, eli konkreettiseksi ja tietoiseksi toiminnaksi, jonka kautta arvoja vastaaviin tavoitteisiin pyritään (Hayes ym., 2006). Interventiossa edistetyt suunnitelmallisen opiskelun taidot ovat tästä näkökulmasta paitsi eräänlaisia kognitiivisia raameja, jotka sitovat kurssin aikana havainnoitua toimintaa yliopistokontekstiin, myös keinoja, joiden toteuttamista psykologisen joustavuuden tukeminen edistää. Hyväksymis- ja omistautumisterapian prosessit yhdessä suunnitelmallisen opiskelun taitojen kanssa vievät hyvinvoinnin lisääntymiseen tähtäävän intervention tavoitteet tavoitteellisuuden tarkastelua laajemmalle; Interventio pyrkii myös tukemaan yksilön tapaa tiedostaa paitsi ajatteluunsa ja toimintaansa, myös ennen kaikkea arvoihinsa liittyviä tekijöitä.

Hyvinvoinnin ja opintomenestyksen suhdetta tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että myös menestyvä opiskelija voi voida huonosti. Salmela-Aro ja Read (2017) havaitsivat uupumusprofiileja tutkiessaan kolmanneksen tutkimushenkilöistä kuuluneen opinnoista innostuneisiin, mutta uupuneisiin (engaged-exhausted). Psykologisen joustavuuden näkökulmasta, jos opiskelijan ajatusmallit opintojen ja itsensä suhteen ovat psyykkisen hyvinvoinnin kannalta haitallisia, ei opiskeluun liittyvän toiminnan hallinnointi tai hyvät kognitiivisen säätelyn taidot välttämättä riitä, vaan seurauksena saattaa olla pahoinvointia, vaikka opinnot etenisivätkin mallikkaasti. Lahjakas opiskelija voi myös uppoutua opiskeluun liittyvään toimintaan vältelläkseen henkilökohtaisen elämän haasteita (kokemuksellinen välttely), joka johtaa pitkittyessään psyykkiseen pahoinvointiin ja sosiaalisiin haasteisiin. Menestyvä opiskelija voi esimerkiksi kokea opinnoista saadut arvosanat osoituksena omasta arvostaan (fuusio).

Voi myös esittää, että korkea kognitiivinen kapasiteetti voi kompensoida uupumuksen vaikutuksia opinnoissa suoriutumiselle. Täten lahjakas opiskelija saattaa pärjätä uupuneempana verrattain pidempään kognitiivisten strategioiden, kuten hyvien ajanhallinnan taitojen ansiosta ennen kuin vaatimukset alkavat ylittää psyykkiset resurssit. Näiden opiskelijoiden kohdalla vain ajanhallintaan liittyvä interventio ei luultavasti olisi kovinkaan tuloksellinen psykologisen hyvinvoinnin näkökulmasta, sillä hyvinvointia uhkaa

psykologinen joustamattomuus, eivät niinkään opiskeluun liittyvät itsesäätelyn haasteet. Hyväksymis- ja omistautumisterapian prosesseista arvojen kirkastamisen ja interventiossa hyödynnetyn ajankäytön tarkastelun ansiosta opiskelija voi havaita, että käyttää aivan liikaa aikaa elämästään niin sanottuun tuottavaan toimintaan, kuten opiskeluun tai työhön, vaikka hänen pääasialliset arvonsa olisivat ihmissuhteisiin liittyvissä tekijöissä. Täten interventio voi tarjota opiskelijalle tärkeän mahdollisuuden pysähtyä sen äärelle, minkä kokee tärkeäksi elämässään ja kuinka toimillaan voi tätä edistää.

Hyväksymis- ja omistautumisterapian tavoitteena ei ole varsinaisesti tukea yksilöiden emotionaalista itsesäätelyä, vaan kykyä hyväksyä, olla tietoisesti läsnä käsillä olevassa hetkessä ja suhtautua ajatuksiin ajatuksina. Emotionaalinen itsesäätely helpottuu yksilön kyetessä luopumaan kamppailusta tapahtumien ja ajatusten luomia tuomia vastaan. Juuri tietoisuustaitojen korostaminen erottaakin hyväksymis- ja omistautumisterapian erottaa muista tavoitteita painottavista lähestymistavoista (Bond ym., 2013). Psykologisen joustavuuden lisääntymisen ansiosta opiskelijoiden on mahdollista osallistua esimerkiksi erilaisiin opiskelujen sisältöihin liittyviin tai sosiaalisesti haastavina koettuihin tilanteisiin entistä paremmin (Gregoire ym., 2018). Tämä edistää opiskelijoiden mahdollisuuksia toteuttaa ja ilmaista potentiaaliaan sekä osallistua itselleen mielekkääseen, tavoitteelliseen toimintaan entistä paremmin. Psykologisen joustavuuden lisääntyminen voi täten paitsi ennaltaehkäistä opiskelukyvyn laskua, myös edistää Ryffin ja Singerin (2008) esittämiä psykologisen hyvinvoinnin osa-alueita, kuten itsensä hyväksymistä, henkilökohtaista kasvua ja myönteistä yhteyttä toisiin. Veenhoovenin (2000) elämänlaadua koskevaa käsitteellistystä mukaillen, psykologinen joustavuus voi lisätä elämään liittyviä taitoja ja täten lisätä yksilön subjektiivisen hyvinvoinnin kokemista. Hyvinvoinnin lisääntyminen puolestaan voi lisätä tai vapauttaa opiskelijan emotionaalisia ja kognitivistia resursseja.

### 7.3 Eettisyyden arviointi

Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tietellistä käytäntöä, hyödynnetty tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6) sekä noudatettu ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimusaineiston anonymiteetin suojaamisessa, säilyttämisessä ja tuhoamisessa noudatettiin tieteellistä tutkimusta koskevaa EU:n yleistä tietosuojasetusta (Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679).

Tutkittavia informoitiin ennen tutkimusta ja sen aikana tutkimukseen liittyvistä eettisistä tekijöistä sekä oikeuksista, kuten tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, oikeudesta keskeyttää osallistuminen sekä henkilötietojen suojaamisesta. Informointia tehtiin Moodle-oppimisympäristössä kurssitiedotteessa, kurssin tutkimusaineistoa koskevassa tietosuojailmoituksessa sekä tutkimukseen osallistumisesta kertovien videoiden avulla.

Kohti parempaa opiskelua -kurssin kaltaisten interventtioiden avulla yliopistolla on institutionaalisena mahdollisuus tarjota erilaisille ja erilaisista lähtökohdista tuleville opiskelijoille mahdollisuus edistää hyvinvointiaan ja opiskelukykyään sekä ennaltaehkäistä esimerkiksi opintoihin liittyvää uupumusta. Uupumusriskin pienentäminen ja ajanhallinnan taitojen tukeminen saattavat myös edistää myös opiskelijoiden myöhempiä työelämätaitoja ja psyykkistä hyvinvointia.

Ohjatun ja kurssimuotoisen hyvinvointi-intervention etu esimerkiksi self-help muotoiseen toimintaan tai -interventioon nähden on se, että vaikka kurssin tarkoituksena ei ole seuloa, hoitaa tai etsiä psyykkisesti oireilevia opiskelijoita, vakavasta uupumuksesta tai muista merkittävistä psyykkisistä oireista kärsivään opiskelijaan voidaan kurssin johdosta saada kontakti ja ohjata hänet edelleen hoitavien tahojen pariin. Tässä kriittinen tekijä on luonnollisesti se, että hoitavilla tahoilla on resursseja ottaa vastaan ja hoitaa psyykkisesti oireilevia opiskelijoita. Yliopiston tehtävä ei ole kompensoida mahdollisesti riittämättömiä opiskelijoiden mielenterveyspalveluita, mutta sillä on eettinen vastuu olla ennaltaehkäisemässä psyykkisen hyvinvoinnin haasteita etenkin niiltä osin, kun ne liittyvät korkeakouluopiskeluun.

Hyvinvoinnin ja opiskelun rajapinta sekä yliopiston rooli hyvinvointia tukevana tahona herättää kysymyksiä kurssin tarkoituksesta paitsi institutionaalisella myös kulttuurisella tasolla. Esimerkiksi Brunila (2014) on esittänyt kritiikkiä sitä, kuinka uusliberalistisessa yksilön vastuuta korostavassa ja koulutukseenkin vaikuttavassa kulttuurissa (Brunila & Siivonen, 2016) yksilön ominaisuuksien kehittämisestä on tullut normi ja keino selvitä haasteista. Tämä voi olla ongelmallista siinä mielessä, että tällöin vastuu selviämisestä painottuu yksilön harteille, jolloin nuoren työmarkkinakelpoisuudesta tulee yksilösuoritus (Brunila, 2020). Myös ajatus siitä, että yksilöiden tulee selvitä ja kilpailla pärjätäkseen luovrittäjäyyshenkisyys lisäksi haavoittuvaisuuden mielikuvaa, jota voidaan kutsua terapiisaatioksi. (Brunila & Siivonen, 2016.)



Hyväksymis- ja omistautumisterapian teoria ei esitä olettamuksia siitä, mikä on menestyvää tai tuottavaa toimintaa, tai edes pyri varsinaisesti edistämään yksilön onnellisuutta, vaan menetelmän pyrkimys on edistää yksilön hyvinvointia mahdollistamalla toimintaa, jonka hän kokee mielekkääksi, eli joka on hänen arvojensa mukaista ja kykyä toimia tietoisena tästä. Kuitenkin, yksilön arvojen sisältö heijastelee sitä sosiaalista todellisuutta, jossa hän elää ja jossa itsensä kehittämisen ja tuottavuuden käsitykset kumpuavat. Täten on hyvä muistaa, että hyväksymis- ja omistautumisterapian lähtökohtainen potentiaali edistää yksilöiden subjektiivisen hyvinvoinnin edellytyksiä, ei kuitenkaan poista instituutioiden ja yksilön ominaisuuksiin vaikuttamiseen liittyvien individualisoitumiseen tai kaupallistumiseen liittyvien diskurssien kriittisen tarkastelun tarvetta. Hyväksymis- ja omistautumisterapian teorian hyvinvoinnin arvolähtöisyydessä merkillepantavaa on myös se, että esimerkiksi yksilön arvojen ja sosiaalisen ympäristön yhteensopivuutta ei juurikaan tarkastella kriittisestä tai eettisestä näkökulmasta.

## 7.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Kuten edellä on todettu, on näyttöä siitä, että psykologista joustavuutta tukevat interventiot edistävän hyvinvointia monella tavalla. Tämä tutkimus tuotti tietoa siitä, että yliopistopiskelijoiden hyvinvointia on mahdollista tukea yhdistämällä psykologisen joustavuuden tukeminen suunnitelmallisen opiskelun taitojen harjoitteluun. Lisää tietoa tarvitaan siitä minkälaisia yksilölliset vaikutukset hyvinvoinnin eri tekijöihin ovat ja mitä eroja yksilöllisissä vaikutuksissa on: tapahtuuko muutosta eniten hyvin vai huonosti voivilla, mitkä tekijät edeltävät muutoksia ja ovatko yksilölliset tekijät ovat yhteydessä toisiinsa?

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että uupumustason vaihtelu sekä myönteiset muutokset hyvinvoinnissa ovat yksilöllisiä prosesseja. Kinnunen, Puolakanaho, Tolvanen, Mäkikangas ja Lappalainen (2019) havaitsivat työntekijöille toteuttamassaan tietoisuustaitoihin, hyväksyntään ja arvolähtöisiin harjoituksiin perustuneessa interventiossa, että koehenkilön uupumuksen lähtötasolla oli vaikutuksia interventiosta seuranneille muutoksille. Tutkimuksessa havaittiin intervention vähentävän uupumusta selkeästi myös silloin, kun lähtötilanne uupumuksen suhteen oli korkea. Merkittävä löydös oli myös se, että tietoisuustaitojen kehittyminen sekä uupumustason vaihtelu tapahtuivat eri tavoin eri yksilöiden välillä. Uupumuksessa saattaa siis esiintyä erilaisia tyyppejä, joissa paitsi uupumuksen aste, myös ekshaustion, kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteiden painotukset vaihtelevat (Mäkikangas & Kinnunen, 2016).

Kirjallisuudessa esitetyt uupumusprofiileja koskevat havainnot interventioiden erilaisista

vaikutuksista sekä uupumuksen osatekijöiden erilaisista painotuksista (Mäkikangas & Kinnunen, 2016) antavat viitteitä siitä, että opintoihin liittyvää uupumusta ja hyvinvointia tulisi tutkia enemmän yksilölähtöisestä näkökulmasta uupumuksen eri osatekijöitä ja muutoksia niissä havainnoiden.

Opintoihin liittyvän uupumuksen osatekijöiden ja psykologisen joustavuuden osaprosessien yksilölähtöisten muutoksien sekä näiden yhteisvaihtelun havainnoinnin avulla, olisi mahdollista saada lisää tietoa psykologisen joustavuuden ja hyvinvoinnin suhteesta, sekä siitä, mihin tekijöihin intervention hyödyt painottuvat tai liittyvät. Laadullisella tutkimusotteella, kuten esimerkiksi fenomenografisella tutkimuksella interventioon osallistuneiden käsityksistä psykologiseen joustavuuteen liittyvästä oppimisesta, voitaisiin syventää tietoa interventioon liittyvistä kokemuksista ja siitä, mikä hyvinvointia tukevaa oppimista edistää. Yksilölähtöisten tutkimusasetelmien tuottaman tiedon avulla on mahdollista lisätä ymmärrystä siitä, kuka interventioista erityisesti hyötyy sekä sitä mitkä tekijät erityisesti ovat yhteydessä toipumiseen (Hätinen ym., 2013)

## 7.5 Käytännön kehittämis ehdotuksia

Syksyn 2019 Kohti parempaa opiskelua -kurssin osallistujille toteutetun intervention todettiin edistävän opiskelijoiden hyvinvointia ja tukevan opiskelutaitoja tavoilla, jotka edistävät opiskelijoiden valmiuksia kohdata haasteita paitsi opinnoissa myös työelämässä. Kurssilla kehitettyä tapaa yhdistää ajanhallintaan liittyvät harjoitukset psykologisen joustavuuden tukemiseen voisi edelleen kehittää erilaisiin konteksteihin ja tarpeisiin sopivaksi.

Yliopistossa verkkointerventiota voitaisiin hyödyntää laajasti kaikkien ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintojen yhteydessä vapaasti valittavana kurssina, milloin se toimisi uupumusta ja opiskelun haasteita ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä. Kurssitoteutusten vaikuttavuuden seuraaminen yhdessä opintorekisteridatan ja esimerkiksi HowULearn -kyselyiden tuottaman seurantatiedon kanssa antaisi tietoa opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä ja mahdollistaisi intervention edelleen kehittämisen vastaamaan opiskelijoiden tarpeita. Tutkimusnäytön kertyessä esimerkiksi kurssille osallistuvien opiskelijoiden muodostamista uupumusprofiileista ja intervention vaikutuksista näihin, verkkointerventiosta voitaisiin myös kehittää erilaisia opiskeluun liittyvän uupumuksen erityispiirteisiin kohdennettuja interventiota. Interventioita voitaisiin toteuttaa yhteistyössä Yliopistolaiden terveydenhuoltosäätiön kanssa.

Keskeinen kohderyhmä, jonka pariin hyvinvointi-interventio olisi todennäköisesti erityisen hyödyllistä viedä ovat jatko-opintoja toteuttavat opiskelijat, joiden hyvinvoinnissa on todettu olevan monenlaisia haasteita (Appel & Dahlgren, 2002; Schmidt & Hansson, 2018). ”Hyvinvoiva jatko-opiskelija” -kurssilla keskityttäisiin väitöskirjan tekemiseen liittyviin erityispiirteisiin ja prosessissa tarvittaviin taitoihin yhdessä psykologisen joustavuuden harjoittelun kanssa.

## Lähteet

Allardt, E. (1993). Having, loving, being: an alternative to the swedish model of welfare research. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen (toim.) *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.

Andrews, B. & Wilding, J.M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95: 509-521.

Anttila, M. (2019). *Verkkomuotoinen hyväksymis- ja omistautumisterapia yliopisto-opiskelijoiden psykologisen joustavuuden ja hyvinvoinnin edistäjänä*. Yleisen ja aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Appel, M. L., & Dahlgren, L. G. (2003). Swedish doctoral students' experiences on their journey towards a PhD: Obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 89–110.

Asikainen, H. & Katajavuori, N. (2019). Psychological flexibility and its relation to learning processes. Konferenssipaperi. Esitetty Helsingin Yliopistopedagogiikan tutkimusseminaarissa 12.11.2018.

Asikainen, H., Kaipainen, K., & Katajavuori, N. (2019). Understanding and promoting students' well-being and performance in university studies. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(5), 1-17.

Asikainen, H., Katajavuori, N., Parpala, A. & Salmela-Aro, K. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students, *Learning and Individual Differences*, 78, 1-7.

Asikainen, H., Hailikari, T. & Mattson, M. (2018). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement, *Journal of Further and Higher Education*, 42(2), 439-453.

Asikainen, H. (2018). Examining indicators for effective studying – The interplay between student integration, psychological flexibility and self-regulation in learning. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 225-237.

Asikainen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Vanthournout, G. & Coertjens, L. (2014). The development of approaches to learning and perceptions of the teaching-learning environment during bachelor level studies and their relation to study success, *Higher Education Studies*, 4(4), 24-36.

A-Tjak, J.G., Davis, M.L., Morina, N., Powers, M.B., Smits, J.A., Emmelkamp, P.M. (2015). A meta-analysis of the efficacy of acceptance and commitment therapy for clinically relevant mental and physical health problems. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(1), 30-36.

Bauernhofer, K., Bassa, D., Canazei, M., Jiménez, P., Paechter, M., Papousek, I., Andreas, F & Weiss, E.M. (2018). Subtypes in clinical burnout patients enrolled in an employee rehabilitation program: differences in burnout profiles, depression, and recovery/resources-stress balance. *BMC Psychiatry*, 18(10), 1-13.

Beiter, R., Nash, R., Mccrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173(C), 90-96.

Biglan, A., Hayes, S. C., & Pistorello, J. (2008). Acceptance and commitment: Implications for prevention science. *Prevention Science*, 9, 139–152.

Bond, F., Joda, L. & Guenole, N. (2013). The work-related acceptance and action questionnaire (WAAQ): Initial psychometric findings and their implications for measuring psychological flexibility in specific contexts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(3), 331-347.

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K. ... Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire – II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676–688.

- Bond, F. W., Flaxman, P. E., & Bunce, D. (2008). The influence of psychological flexibility on work redesign: Mediated moderation of a work reorganization intervention. *Journal of Applied Psychology*, 93, 645–654.
- Brackney, B., & Karabenick, S. (1995). Psychopathology and academic performance: The role of motivation and learning strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 456–465.
- Brinkborg, H., Michanek, J., Hesser, H., Berglund, G. (2011). Acceptance and commitment therapy for the treatment of stress among social workers: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy* 49(6-7), 389-398.
- Brunila, K. (2014). The Rise of the Survival Discourse in an Era of Therapisation and Neoliberalism. *Education Inquiry*, 5(1) 7-23.
- Brunila, K. & Siivonen, P. (2016). Preoccupied with the self: towards. self-responsible, enterprising, flexible and self-centred subjectivity in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37:1, 56-69.
- Brunila, K., Mertanen, K., Mononen-Batista Costa, S. (2020). Economic Worries—Therapeutic Solutions? Entrepreneurial and Therapeutic Governing of Transitions of Young People. Teoksessa K. Brunila & L. Lundahl (toim.), *Youth on the Move*. (s. 149-166 ) Helsinki: Helsinki University Press.
- Byrne, D.G., Davenport, S.C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30, 393–416.
- Chawla, N. & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review, *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871-890.
- Claessens, B. J. C., W. Eerde, C. G. Rutte, & R. A. Roe. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255–276.
- Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.

Cohen, S., Kessler, R., & Underwood-Gordon, L. (1997). Strategies for Measuring Stress in Studies of Psychiatric and Physical Disorders. Teoksessa L.U. Gordon, R. C. Kessler, & S. Cohen (toim.) *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists*. (s.3-26). Oxford University Press.

Cummins, R.A., Eckersley, R., Pallant, J., Vugt, J.V., Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian unity wellbeing index. *Social Indicators Research*, 64, 159–190.

Danitz, S.B., Suvak, M.K. & Orsillo, S.M. (2016). The mindful way through the semester: Evaluating the impact of integrating an acceptance-based behavioral program into a first-year experience course for undergraduates. *Behavior Therapy*, 47(4), 487-499.

Davies, E. B., Morriss, R., & Glazebrook, C. (2014). Computer-delivered and web-based interventions to improve depression, anxiety, and psychological well-being of university students: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 16(5), e130.

Deci E.L., Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4):227–268.

DeNeve, KM (1999). Happy as an extraverted clam? The role of personality for subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 8(5), 141–144.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31:103–157.

Diener E., Sapyta J.J, Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33–37.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011) The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.

Entwistle, N., & Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407–428.

Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679. Luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta (yleinen tietosuoja-asetus).

Evans, C., Connell, J., Audin., K., Sinclair, A. & Barkham, M. (2005). Rationale and development of a general population well-being measure: Psychometric status of the GP-CORE in a student sample. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(2), 153-173.

Flaxman, P. E., & Bond, F. W. (2010). A randomised worksite comparison of acceptance and commitment therapy and stress inoculation training. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 816–820.

French, K., Golijani-Moghaddam, N., Schröder, P. (2017). What is the evidence for the efficacy of self-help acceptance and commitment therapy? A systematic review and meta-analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6 (4), 360-374.

Fiedler, K. & Beier, S. (2014). Affect and cognitive processes in educational contexts. Teoksessa P.A. Alexander, R., Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (toim). *International Handbook of Emotions in Education* (36–55). Routledge: Iso-Britannia,

Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Dionne, F. (2018). The Use of Acceptance and Commitment Therapy to Promote Mental Health and School Engagement in University Students: A Multisite Randomized Controlled Trial. *Behavior Therapy*, 49, 360–372.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.

Govaerts, S., & Grégoire, J. (2008). Development and Construct Validation of an



Academic Emotions Scale. *International Journal of Testing*, 8(1), 34–54.

Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Factors affecting the study pace of first-year law students: In search of study counselling tools. *Studies in Higher Education*, 36(8), 911–922.

Hailikari, T. & Parpala, A. (2014). What impedes or enhances my studying? The interrelation between approaches to learning, factors influencing study progress and earned credits. *Teaching in Higher Education*, 19(7), 812-824.

Hayes, S., Bissett, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B., Fisher, G., Masuda, A., Pistorello, J., Rye, A., Berry, K., & Niccolls, R. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy*, 35(4), 821–835.

Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168.

Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40, 976-1002.

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavior therapy. *Behavior Therapy*, 35(7), 639–665.

Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.

Hayes, S.C., Levin, M.E., Plumb-Villardaga, Villatte, J-L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: Examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180-198.

Headsted.fi-palvelu, (2019). Työstä stressiä -verkko-ohjelma. Viitattu 26.3.2020. <https://headsted.fi/ohjelmat/stressi/>

Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J., & Niemivirta, M. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, 64(4), 455–471.

Hofer, P.D., Waadt, M., Aschwanden, R., Milidou, M., Acker, J., Meyer, A.H., Lieb, R. & Gloster, A.T. (2018). Self-help for stress and burnout without therapist contact: An online randomised controlled trial. *Work & Stress*, 32(2), 189-208.

Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3-10.

Häfner, A., Oberst, V. & Stock, A. (2014), Avoiding procrastination through time management: an experimental intervention study. *Educational Studies*, 40(3), 352-360.

Hätinen, M., Kinnunen, U., Mäkikangas, A., Kalimo, R., Tolvanen, A., & Pekkonen, M. (2009). Burnout during a long-term rehabilitation: Comparing low burnout, high burnout - benefited, and high burnout - not benefited trajectories. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 22, 341–360.

Hätinen, M., Mäkikangas, A., Kinnunen, U., & Pekkonen, M. (2013). Recovery from burn-out during a one-year rehabilitation intervention with six-month follow-up: Associations with coping strategies. *International Journal of Stress Management*, 20, 364–390.

Kashdan, T, Barrios, V, Forsyth, J & Steger, M. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, (44)9, 1301-1320.

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878.

Ketokivi, M. (2009). Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi. Helsinki: Gaudeamus, Helsinki University Press.

Ketonen E., Dietrich, J., Moeller, J., Salmela-Aro, K., Lonka, K. (2018). The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. *Learning and Instruction*, 53, 10-20.

- Keyes, C.,L.,M. (1998). Social well-being, *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- Keyes, C., L., M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77(1),1-10.
- Keyes, C.,L.,M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life, *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
- Korkeila, J. (2008). Stressi, tunteiden säätely ja immuniteetti. *Duodecim* 124:683–692.
- Kim, J.J., Diamond, D.M. (2002). The stressed hippocampus, synaptic plasticity and lost memories. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(6), 453-462.
- Kinnunen, S. M., Puolakanaho, A., Tolvanen, A., Mäkikangas, A., & Lappalainen, R. (2019). Does mindfulness-, acceptance-, and value-based intervention alleviate burn-out? - A person-centered approach. *International Journal of Stress Management*, 26(1), 89–101.
- Kohtala, A., Muotka, J., & Lappalainen, R. (2018). Changes in mindfulness facets and psychological flexibility associated with changes in depressive symptoms in a brief acceptance and value based intervention: An exploratory study. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 18, 83-98.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2017). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- LaChapelle, D.L, Lavoie,S., Boudreau, A. (2008). The meaning and process of pain acceptance. Perceptions of women living with arthritis and fibromyalgia. *Pain Research and Management*, 13(3),201-210.
- Lappalainen, P., Langrial, S., Oinas-Kukkonen, H., Tolvanen, A. Lappalainen, R (2015). Web-Based Acceptance and Commitment Therapy for Depressive Symptoms With Minimal Support: A Randomized Controlled Trial. *Behavior Modification*, 39(6), 805-834.

Lay, C. H. (1986). At last my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474– 495.

Lazarus R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Levin, M., Pistorello, J., Seeley, J., & Hayes, S. (2014). Feasibility of a Prototype Web-Based Acceptance and Commitment Therapy Prevention Program for College Students. *Journal of American College Health*, 62(1), 20-30.

Levin, M. E., Maclane, C., Daflos, S., Seeley, J.R., Hayes, S. C., Biglan, A. & Pistorello, J., (2014b). Examining psychological in-flexibility as a transdiagnostic process across psychological disorders. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(3), 155-163.

Levin, M. E, Hayes, S.C., Pistorello, J., & Seeley, J. R. (2016). Web-based self-help for preventing mental health problems in universities: comparing acceptance and commitment training to mental health education. *Journal of clinical psychology*, 72(3), 207-225.

Levin, M.E., Haeger, J., Pierce, B. & Twohig, M. (2017). Web-based acceptance and commitment therapy for mental health problems in college students: A randomized controlled trial. *Behavior Modification*, 41(1),141-162.

Levin, M.E., Krafft, J., Hicks, E.T., Pierce, B., Twohig, M.P. (2020). A randomized dismantling trial of the open and engaged components of acceptance and commitment therapy in an online intervention for distressed college students. *Behaviour Research & Therapy*, 126. 1-11.

Lloyd, J., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2013). The value of psychological flexibility: Examining psychological mechanisms underpinning a cognitive behavioural therapy intervention for burnout. *Work & Stress*, 27(2), 181–199.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001) Job Burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397-422.

McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T., & Grammer, J. (2018). Self-regulation. Teoksessa N. Halfon,

C.B. Forrest, R. M. Lerner & E. M. Faustman (toim.) Handbook of life course health development. (s. 275-298) Springer.

McGillivray, M., & Clarke, M. (2006). Human well-being: Concepts and measures. Teoksessa McGillivray, M., & Clarke, M. (toim.) Understanding Human Well-being. (s. 3-16) United Nations University Press.

Metsämuuronen, J. (2011) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja, tutkijalaitos. 1. painos. Helsinki: International Methelp Oy.

Muto, T., Hayes, S. C. & Jeffcoat, T. (2011). The effectiveness of acceptance and commitment therapy bibliotherapy for enhancing the psychological health of Japanese college students living abroad. *Behavior Therapy*, 42(2), 323-335.

Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2016). The person-oriented approach to burnout: A systematic review. *Burnout Research*, 3, 11–23.

Nummenmaa, L. (2007) Käyttäytymistieteiden tilastollisen menetelmät. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S., (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313-328.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.

Pekrun, R., Goetz T., Frenzel A. C., Barchfeld P., Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students. Learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. Teoksessa A. Wigfield, & J. S. Eccles (toim.), *Development of achievement motivation*. (s. 250–284). Academic Press: San Diego, CA.

- Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Lappalainen, P., Muotka, J. S., Hirvonen, R., Eklund, K. M., Ahonen, T. P. S., Kiuru, N. (2019). Reducing stress and enhancing academic buoyancy among adolescents using a brief web-based program based on acceptance and commitment therapy: A randomized controlled trial. *Journal of Youth & Adolescence*, 48(2), 287-305.
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1-11.
- Ruohoniemi, M., & Lindblom-Yläne, S. (2009). Students' experiences concerning course workload and factors enhancing and impeding their learning – A useful resource for quality enhancement in teaching and curriculum planning. *International Journal for Academic Development*, 14(1): 69–81.
- Ryan R., M. & Deci, E., L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1):68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 1069–1081.
- Ryff C.,D. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry* 9(1), 1–28.
- Ryff, C.D. & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies* 9(1):13-39.
- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Yläne, S., Virtanen, V. & Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students' academic achievement, *Instructional Science*, 40(2), 241-256.
- Räsänen, P., Lappalainen, P., Muotka, J., Tolvanen, A. & Lappalainen, R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial, *Behaviour Research and Therapy*, 78, 30-42.

Saari, J. & Villa, T. (2017). Opiskelua ristipaineessa: Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointivajeet, niiden kasautuminen ja yhteys psyykkiseen oireiluun. Teoksessa K. Kunttu, S. Pesonen & J. Saari (toim.). 2017. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2017. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Salmela-Aro, K. (2009). *Opiskelu-uupumusmittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoille*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 46. Helsinki.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Nurmi, J. E., & Eerola, M. (2011). Mapping pathways to adulthood among Finnish university students: Sequences, patterns, variations in family-and work-related roles. *Advances in Life Course Research*, 16(1), 25-41.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009a). School burnout inventory (SBI). Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.

Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (1997). Goal contents, well-being, and life context during transition to university: A longitudinal study. *International Journal of behavioral development*, 20(3), 471-491.

Salmela-Aro, K. & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students, *Burnout Research*, 7, 21-28.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009b). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence* 38: 1316-1327.

Salmela-Aro, K., Upadaya, K. (2017). Co-Development of Educational Aspirations and Academic Burnout from Adolescence to Adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14(2): 106–121.

Scent, C.L., Boes, S.R. (2004). Acceptance and Commitment Training: A Brief Intervention to Reduce Procrastination Among College Students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(2), 144-156.

Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.

Schmidt, M & Hansson, E. (2018) Doctoral students' well-being: a literature review, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13(1), 1-14.

Schutz, P. & Lanehart, S. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.

Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M. & Domschke, T.J (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress, & Coping*, 20(3): 321-329.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504–510.

Stafford-Brown, J., & Pakenham, K. I. (2012). The effectiveness of an ACT informed intervention for managing stress and improving therapist qualities in clinical psychology trainees. *Journal of Clinical Psychology*, 68, 592–613.

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.

Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems - A growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16(1), 1-6.

Sugiura, G., Shinada, K., & Kawaguchi, Y. (2005). Psychological well-being and perceptions of stress amongst Japanese dental students. *European Journal of Dental Education*, 9(1), 17–25.

Teh, H.C, Archer, J.A, Chang, W & Chen, SH., A (2013). Mental Well-Being Mediates the Relationship between Perceived Stress and Perceived Health. *Stress Health* 31: 71–77.



Tuononen, T., Parpala, A., Mattsson, M. & Lindblom-Ylänne, S. (2016). Work experience in relation to study pace and thesis grade: investigating the mediating role of student learning. *Higher Education*, 72(1), 41-58.

Tuononen, T., Parpala, A., Haarala-Muhonen, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). Yliopisto-opintojen aikainen työssäkäynti: Ajanhallinta- ja itsesäätelytaitojen merkitys opintojen etenemiselle. *Tiedepolitiikka*, 41(4), 53-60.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan verkkosivut. Luettu 7.10.2020. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauseräilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan verkkosivut. Luettu 7.10.2020. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 183–196.

Veenhoven, R. (2000). The Four Qualities Of Life. Ordering concepts and measures of the good life. *Journal Of Happiness Studies*, 1, 1-39.

Viskovich, S. & Pakenham, K.I. (2018). Pilot evaluation of a web-based acceptance and commitment therapy program to promote mental health skills in university students *Journal of Clinical Psychology*. 74(12), 2047-2069.

Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L-W., Liu, X-P. & Chen, Y-F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48-58.

Waters, C., Frude, N., Flaxman, P. & Boyd, J. (2018). Acceptance and commitment therapy (ACT) for clinically distressed health care workers: Waitlist-controlled evaluation of

an ACT workshop in a routine practice setting, *British Journal of Clinical Psychology*, (57)1, 82-98.

Wenzlaff, R. M., & Wegner, D. M. (2000). Thought suppression. *Annual Review of Psychology*, 51, 59–91.

Wersebe, H., Lieb, R., Meyer, A.H., Hofer, P., Gloster, A.T. (2018). The link between stress, well-being, and psychological flexibility during an Acceptance and Commitment Therapy self-help intervention. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(1), 60-68.

Wolitzky-Taylor, K. B., Arch, J. J., Rosenfield, D., & Craske, M. G. (2012). Moderators and non-specific predictors of treatment outcome for anxiety disorders: A comparison of cognitive behavioral therapy to acceptance and commitment therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(5), 786–799.

World Health Organisation (2006). Constitution Of The World Health Organization. Basic Documents, 49th edition. WHO:n verkkosivut. Luettu 7.10.2020. [https://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf)

World Health Organization (2012). Measurement of and target-setting for well-being: an initiative by the WHO Regional office for Europe. Second meeting of the expert group, Paris, France, 25–26.7.2012. WHO:n verkkosivut. Luettu 7.10.2020 [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/180048/E96732.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/180048/E96732.pdf)

World Health Organization (2014). Mental health: a state of well-being. WHO:n verkkosivut. Luettu 7.10.2020 [http://origin.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://origin.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S.E. & Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population, *Journal of Affective Disorders*, 117(3),180-185.

## LIITE 1

**Mittareiden kysymyksen suomeksi****Mukailtu WAAQ** (Asikainen ym. 2018; Bond, Joda & Guenole, 2013)

1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = siltä väliltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

1. Pystyn opiskelemaan tehokkaasti, vaikka minulla olisi henkilökohtaisia huolia.
2. Voin myöntää opiskelussa tekemäni virheet ja silti menestyä hyvin.
3. Pystyn opiskelemaan tehokkaasti, vaikka olisin hermostunut.
4. Huoleni eivät estä minua onnistumasta opinnoissani
5. Pystyn suoriutumaan opiskelun vaatimuksista, oli minulla millaisia tunteita hyvänsä.
6. Pystyn työskentelemään tehokkaasti silloinkin, kun olen epävarma.
7. Ajatukseni ja tunteeni eivät muodostu esteeksi opiskelulle

**HowUlearn** (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012)

1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = siltä väliltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

1. Näen paljon vaivaa opintojeni eteen.
2. Kaiken kaikkiaan pystyn opiskelemaan systemaattisesti ja järjestelmällisesti.
3. Käytän opiskeluun varaamani ajan mahdollisimman hyvin.
4. Olen laatinut opiskeluaikataulun, jotta pystyn suorittamaan opintoni suunnittelemani aikataulussa.

**PSS** (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983)

0 = ei koskaan, 1 = harvoin, 2 = toisinaan, 3 = melko usein, 4 = todella usein

1. Kuinka usein olet viimeisen kuukauden aikana ollut poissa tolaltasi jostain asiasta, joka tapahtui odottamatta?
2. Kuinka usein sinusta on viimeisen kuukauden aikana tuntunut, ettet pysty kontrolloimaan elämäsi tärkeitä asioita?
3. Kuinka usein olet viimeisen kuukauden aikana ollut hermostunut tai stressaantunut?
4. Kuinka usein olet viimeisen kuukauden aikana ollut luottavainen kykyysi käsitellä henkilökohtaisia ongelmiasi?
5. Kuinka usein sinusta on viimeisen kuukauden aikana tuntunut, että asiasi sujuvat kannaltasi hyvin?
6. Kuinka usein viimeisen kuukauden aikana olet huomannut, ettet pystynyt selviytymään kaikista asioista, jotka sinun olisi täytynyt tehdä?
7. Kuinka usein viimeksi kuluneen kuukauden aikana olet pystynyt pitämään ärsyyntymisesi tietyistä asioista kurissa?
8. Kuinka usein sinusta on viimeisen kuukauden aikana tuntunut, että hallitset asiasi?
9. Kuinka usein olet viimeisen kuukauden aikana suuttunut asioista, joihin et voi vaikuttaa?
10. Kuinka usein sinusta on viimeisen kuukauden aikana tuntunut, että sinulle on kasaantunut niin paljon vaikeuksia, ettet enää selviä niistä?

**GP-CORE (Evans ym. 2005)**

0= En koskaan, 1 = Satunnaisesti, 2= Toisinaan, 3= Usein, 4 = Enimmäkseen tai koko ajan

1. Olen ollut kireä, ahdistunut tai hermostunut.
2. Olen kärsinyt kivusta, särystä tai muusta ruumiillisesta vaivasta.
3. Minun on ollut vaikea nukahtaa tai olen nukkunut katkonaisesti.
4. Olen kokenut muiden arvostelevan minua.
5. Olen ollut onneton.
6. Olen ollut ärtyisä toisten seurassa.
7. Olen tuntenut, että minulla on joku, joka tarvittaessa tukee minua.
8. Olen ollut tyytyväinen itseeni.
9. Olen tuntenut selviytyväni, vaikka asiat menisivät pieleen.
10. Olen ollut tyytyväinen tekemiini asioihin.
11. Olen tuntenut lämpöä ja kiintymystä toista ihmistä kohtaan.
12. Olen pystynyt tekemään suurimman osan tarvittavista asioista.
13. Olen ollut toiveikas tulevaisuuteni suhteen.
14. Olen saavuttanut haluamani asiat.

**Opiskelu-uupumus (SBI-9) (Salmela-Aro ym., 2009)**

1= Täysin eri mieltä, 2= Eri mieltä, 3= Osittain eri mieltä, 4= Osittain samaa mieltä, 5= Samaa mieltä, 6 = Täysin samaa mieltä

1. Tunnen hukkuvani opintoihin liittyvään työmäärään. (e)
2. Tunnen itseni haluttomaksi opinnoissani ja ajattelen usein lopettaa opiskelun. (k)
3. Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani. (r)
4. Nukun usein huonosti erilaisten opiskeluasioiden takia. (e)
5. Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opiskelua kohtaan. (k)
6. Pohdin alituisen, onko opiskelullani merkitystä. (k)
7. Murehdin opiskeluasioita paljon myös vapaa-aikana (e)
8. Ennen odotin saavani opinnoissani paljon enemmän aikaa kuin nyt. (r)
9. Opiskelujen paine aiheuttaa ongelmia läheisissä ihmissuhteissani (e)

Uupumuksen osatekijöihin liittyvät kysymykset:

- Ekshaustio (e)
- Kyynisyys (k)
- Riittämättömyys (r)